

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Helmikuu 2021
Veera Takkavuori

Ohjaaja: Jukka Rantala

Tiivistelmä

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Opintosuunta: Luokanopettajan opintosuunta

Tekijä: Veera Takkavuori

Työn nimi: Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Kuukausi ja vuosi: Helmikuu 2021

Sivumäärä: 66 s + 2 liites

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, vahvuuskasvatus, hyvinvointi, positiivinen psykologia

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja:

Tiivistelmä: Positiivinen pedagogiikka on tuore sovellus positiivisesta psykologiasta. Pedagogiikan ydinajatuksena on lisätä yksilöiden hyvinvointia, kietoa oppiminen ja koulussa viihtyminen yhteen sekä valjastaa vahvuudet yksilöiden voimavaroiksi. Se on löytänyt tiensä jo moneen suomalaiseen kouluun. Suuntaus on tällä hetkellä hyvin ajan-kohtainen, sillä lasten ja nuorten psyykinen pahoinvointi on tutkimusten mukaan lisääntynyt niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin. Kyseisestä pedagogiikasta on vielä vähän tutkimustietoa. Kentällä työskentelevien opettajien ajatuksia ja oppilaiden kokemuksia on selvitetty muutamissa pro gradu -töissä. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä sen sijaan ei ole tutkittu lainkaan. Tässä tutkielmassa selvitetään, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on positiivisesta pedagogiikasta.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 26 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat positiiviseen pedagogiikkaan myönteisesti, mutta myös kriittisesti. Positiivisen pedagogiikan nähtiin edistävän laajasti hyvinvointia. Opiskelijat kokivat hyvinvointiin tähtäämisen omaan opetusfilosofiaan sopivaksi. Vahvuuskasvatus nähtiin positiivisen pedagogiikan ytimenä. Positiivisen pedagogiikan ajateltiin keskittyvän suurimmaksi osaksi yksilöllisten tarpeiden ja kehittymisen tukemiseen. Vahvaa oppilaantuntemusta vaativan pedagogiikan toteuttaminen nähtiin kuormittavan opettajaa. Opiskelijat ajattelivat, että usein moitteita saavat oppilaat hyötyvät pedagogiikan vahvuuksiin keskittyvästä toiminnasta. Opiskelijat uskoivat positiivisen pedagogiikan edistävän oppimista ja koulunkäyntiä myönteisesti monen tekijän kautta. Tiedonpuute nähtiin positiivisen pedagogiikan haasteena. Opiskelijat kyseenalaistivat positiivisen pedagogiikan tieteellistä alkuperää. Opiskelijat itse kokivat tietävänsä positiivisesta pedagogiikasta hieman. Opiskelijoissa herätti huolta positiivisen pedagogiikan mahdollinen tapa sivuuttaa haasteet yltiöpositiivisesti sekä laiminlyödä akateemisten taitojen opiskelu. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että positiivista pedagogiikkaa tulee tutkia lisää.

Abstract

Faculty: Educational Sciences

Degree Programme: Master's Degree Programme in Educational Sciences

Study programme: Classroom Teacher's Programme

Author: Veera Takkavuori

Title: Classroom Teacher Students' Views of Positive Education

Level: Master's Thesis

Month and year: February 2021

Number of pages: 66 pp. + 2 appendices

Keywords: positive education, strength-based education, well-being, positive psychology

Where deposited: Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)

Additional information:

Abstract: Positive education is a new application of positive psychology. The main purpose of positive education is to increase the well-being of individuals, to wrap learning and well-being in school together, and to harness character strengths as resources. Positive education is used in many Finnish schools. This educational trend is currently very topical, as studies show that mental disorders in children and young people has increased both in Finland and globally. There is little research data on positive education. The views of the working teachers and the experiences of the pupils have been studied in a few master's thesis. The views of classroom teacher students have not been studied nearly at all. The purpose of this thesis was to find out what views do students have on positive education.

The study was conducted with qualitative approaches. 26 classroom teacher students from master's degree participated in the study. The data was gathered by using an electronic questionnaire. The data was analyzed by content analysis.

According to this study, classroom teacher students had a positive attitude to positive education, but also critical. Positive education was seen to contribute widely to well-being. The students felt that the focus on well-being was appropriate for their own teaching philosophy. Strength-based education was perceived as the core of positive education. Positive education was thought to focus for the most part on supporting individual needs and development. Individual support that requires strong student knowledge was seen easily to overstress teacher. Students saw that positive education especially benefits students with special needs, who often threaten to be criticized for their own actions. Students believe that positive education promotes learning and schooling positively through many factors. Lack of knowledge was seen as a challenge for positive education. Students felt they knew about positive education a bit. They also pondered the scientific origins of positive pedagogy. Students were concerned about the possible way of positive education to ignore challenges in an overly positive way and to neglect the study of academic skills. This study shows that positive education needs more research.

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA..... | 4 |
| 2.1 Taustalla positiivinen psykologia..... | 4 |
| 2.2 Positiivisen pedagogiikan pääperiaatteet | 5 |
| 2.3 Positiivisen pedagogiikan menetelmät | 9 |
| 2.4 Positiivinen pedagogiikka erityisenä tukena..... | 18 |
| 2.5 Positiivisen pedagogiikan problematiikkaa..... | 20 |
| 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS | 24 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 25 |
| 4.1 Tutkimuksen kohde..... | 25 |
| 4.2 Aineistonkeruu..... | 26 |
| 4.3 Aineiston analyysi..... | 28 |
| 5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA..... | 32 |
| 5.1 Hyvinvoinnin edistäminen ja arvostaminen | 32 |
| 5.2 Tiedonpuute | 35 |
| 5.3 Vahvuuskasvatus positiivisen pedagogiikan synonyyminä..... | 39 |
| 5.4 Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja tukeminen | 41 |
| 5.5 Koulunkäynnin ja oppimisen edistäjänä | 44 |
| 5.6 Haasteiden ja akateemisten taitojen sivuuttaminen..... | 46 |
| 6 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS | 49 |
| 7 POHDINTAA | 54 |
| LÄHTEET | 60 |
| LIITTEET | 67 |

TAULUKOT

| | |
|--|----|
| Taulukko 1. Hyveet ja luonteenvahvuudet..... | 18 |
| Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston luokittelusta..... | 31 |
| Taulukko 3. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisen pedagogiikan tarpeellisuudesta..... | 33 |
| Taulukko 4. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemys itsestä positiivisen pedagogiikan toteuttajana..... | 34 |
| Taulukko 5. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus positiivisen pedagogiikan tuttuudesta..... | 36 |
| Taulukko 6. Luokanopettajaopiskelijoiden tutustumisväylät positiiviseen pedagogiikkaan..... | 37 |

KUVIOT

| | |
|--|----|
| Kuvio 1. Kumpulaisen ja kanssakirjoittajien (2014a) näkemys positiivisen pedagogiikan periaatteista..... | 8 |
| Kuvio 2. Positiivisen pedagogiikan menetelmät..... | 9 |
| Kuvio 3. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta..... | 48 |

1 Johdanto

”Minkään asian opettamisesta ei ole hyötyä, jos osaaminen ei tule käyttöön, jos lapsella tai nuorella ei ole rohkeutta tai sinnikkyyttä valjastaa tietojaan yhteiseksi hyväksi tai jos itsesääätely puuttuu siten, että ensimmäinen takaisku saa hänet takajaloilleen.”

(Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 9.)

Yllä oleva sitaatti Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen kirjasta *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään omat luonteenvahvuutensa* tiivistää oman näkemykseni koulumaailman tärkeimmästä tehtävästä: koulun tulee ennen kaikkea kasvattaa lapsista yksilöitä, joilla on hyvä olla, jotka luottavat itseensä sekä omaavat hyvät elämäntaidot. Kiinnostuin positiivisesta pedagogiikasta luettuani teoksen, sillä samaistuin tekstin arvoihin, ajatuksiin ja tavoitteisiin. Tutustuin tähän uuteen pedagogiseen suuntaukseen tarkemmin kandidaatintutkielmassani. Itsensä tunteminen ja arvostaminen ovat avaintaitoja kaikelle oppimiselle. Koen myös, että hyvinvointi on mielekkään elämän kulmakivi. Oman hyvinvoinnin arvostaminen sekä hyvinvointitaitojen osaaminen ovat välttämättömiä taitoja, jos ei tahdo kulua loppuun tässä nopeatempoisessa ja toisinaan jopa raadollisessa maailmassa. Lisäksi olen erityisen huolissani niistä lapsista, jotka saavat osakseen aivan liikaa negatiivista palautetta toiminnastaan esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriön takia. Mikäli lapsena ei saa osakseen myönteistä palautetta, kehuja, kannustusta tai opi hyvinvointitaitoja, voi siitä kehittyä huonoenteinen lumipalloefekti (MLL, 2017).

Hyvinvoinnin perusta rakennetaan lapsuusvuosien aikana. Hyvinvoivasta lapsesta ja nuoresta kasvaa todennäköisimmin hyvinvoiva aikuinen. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 20.) Hyvinvoinnin tavoitteellinen lisääminen on hyvin ajankohtaista, sillä yhteiskunnallisella tasolla käydään paljon huolestunutta keskustelua lasten ja nuorten vähäisestä kouluviihtyvyydestä sekä hyvinvoinnista (Tuominen-Soini, 2014, s. 243). Lasten ja nuorten psyykinen pahoinvointi on tutkimusten mukaan lisääntynyt niin Suomessa kuin myös maailmanlaajuisesti (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Masennusoireista kärsii noin joka viides nuori (THL, 2019). Ylen kouluterveyskyselyyn vastanneista lukiolaisista vähintään 20 prosenttia kärsi koulu-uupumuksesta (Yle, 2019). Erikoissairaanhoidon avohoitokäynnit lastenpsykiatrialla sekä nuorisopsykiatrilla ovat kasvussa koko maassa (Sotkanet, 2019). Yle (2018) uutisoi pahoinvoinnin näkyvän ongelmina koulussa, ruuhkana lastensuojelussa sekä vanhempien uupumisena.

Myös opettajien jaksaminen puhututtaa. Opettajan työnkuva on kokenut muutoksen ja opettajien, etenkin nuorten opettajien, loppuun palaminen on huolestuttavan yleistä (Stenberg, 2011, s. 133). Myös luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa on oman kokemukseni mukaan paljon puhetta alanvaihdosta ja tulevan ammatin pelosta jo ennen varsinaista valmistumista.

Yllä mainittujen huolenaiheiden vuoksi positiivinen pedagogiikka on aiheena erittäin ajankohtainen. Positiivinen pedagogiikka on uudehko pedagoginen suuntaus, jonka ydinajatus on lisätä yksilöiden hyvinvointia (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Seligmanin ja kanssakirjoittajien (2019, s. 293–295) mukaan koulu on toimiva paikka opettaa hyvinvointia ja keinoja onnellisuuteen, sillä koulu tavoittaa lähes jokaisen lapsen ja nuoren. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) velvoittaa opettajia myös toteuttamaan hyvinvointikasvatusta: sana *hyvinvointi* mainitaan opetussuunnitelmassa yli 150 kertaa. Vahvuuksien tiedostettu opettaminen on ollut kuitenkin vielä varsin vähäistä, vaikka niiden avulla voitaisiin opettaa hyvinvointitaitoja (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 63). Positiivinen pedagogiikka antaa armollisuutta, voimavaroja ja onnistumisen kokemuksia myös opettajalle, mikä saattaa lisätä myös opettajan viihtyvyyttä koulussa oppilaiden viihtyvyyden lisäksi (Leskisenoja, 2017, s. 23, 29).

Luokanopettajaopiskelijat ovat tulevaisuuden opettajia. Tämän takia minua kiinnostaa selvittää, millaisia näkemyksiä heillä on tästä uudesta pedagogisesta suuntauksesta. Positiivinen pedagogiikka voisi tarjota myös uusille opettajille hyvinvoinnin palasia omaan työhönsä. Erityisesti ensimmäisinä työvuosina hyvinvointia edistäville tekijöille olisi tarvetta työn ollessa uutta ja kuluttavaa. Yleinen keskustelu positiivisesta pedagogiikasta on kuitenkin omien kokemusteni mukaan ollut hieman skeptistä opiskelijoiden keskuudessa. Aihe ei ole herättänyt samanlaista innostusta opiskelukavereissani kuin itsessäni. Positiivinen pedagogiikka nähdään helposti yltiöpositiivisena kehumisena, jossa ongelmat ohitetaan ja haasteita vähätellään (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara, 2019, s. 46). Luokanopettajaopiskelijat ovat kuitenkin suhtautuneet ilmeisen myönteisesti muihin uusiin pedagogisiin suuntauksiin kuten monialaiseen opettamiseen sekä digitalisaatioon (Cantell, 2017; Holmström & Korkka, 2019). Esimerkiksi Cantell (2017) selvitti tutkimuksessaan aineen- ja luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista ilmiölähtöiseen ja monialaiseen opettamiseen. Tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat suhtautuminen oli myönteistä (Cantell, 2017, s. 242). Monialainen opetus on hyvin verrattavissa positiiviseen pedagogiikkaan, sillä molemmilla suuntauksilla on yhteisiä piirteitä. Monialainen

opetus ja positiivinen pedagogiikka ovat keskeisiä ja uusia suuntauksia nykyisessä opetusmaailmassa. Molemmat suuntaukset ovat luotu nyky-yhteiskunnan tarpeita varten ja niiden opetussisällöt ovat ilmaistu opetussuunnitelman perusteissa (2014). Termejä positiivinen *pedagogiikka* tai *ilmiölähtöisyys* itsessään ei tosin esiinny opetussuunnitelmassa.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on positiivisesta pedagogiikasta. Tutkimukseeni valikoitui 26 maisterivaiheen eli 4.–5. vuoden luokanopettajaopiskelijaa Helsingin yliopistosta. Tutkimuksen taustalla on kandidaatintutkielmani, joka oli kirjallisuuskatsaus positiivisesta pedagogiikasta ja erityisesti siitä, miten se tukee alakoululaisen itsetuntoa. Tässä pro gradu -tutkielmassa paneudun positiiviseen pedagogiikkaan entisestään sekä tarkastelen sitä luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Seuraavassa luvussa avaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Pureudun positiiviseen pedagogiikkaan yleisesti, sen taustoihin, pääperiaatteisiin ja menetelmiin, tutkimahdollisuuksiin sekä problematiikkaan. Luvussa kolme määritän tarkemmin tutkimuskysymykseni. Esittelen tutkimukseni menetelmälliset ratkaisut eli tutkimukseni kohteen, aineistonkeruun sekä analyysiin luvussa neljä. Luvussa viisi avaan tutkimukseni tulokset sekä pyrin tulkitsemaan niitä. Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä luvussa kuusi. Pohdin lopuksi luvussa seitsemän tutkimustuloksiani, mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tutkimukseni myötä nousseita ajatuksia.

2 Positiivinen pedagogiikka

Tämän luvun tarkoituksena on taustoittaa, millainen kasvatuksellinen suuntaus positiivinen pedagogiikka on. Tulokulmani keskittyy alakoulun kontekstiin. Hyödynnän erityisesti suomalaisia lähteitä. Teokset painottuvat selvittämään yleisesti positiivisen pedagogiikan piirteitä, antamaan opettajille ja kasvattajille ohjeita hyvinvoinnin lisäämiseksi sekä opastamaan, kuinka tukea lapsen vahvuuksia. Valitsin kyseiset lähteet, sillä ne huomioivat suomalaisen opetussuunnitelman ja ovat tällä hetkellä positiivisen pedagogiikan urauurtavia pääteoksia suomalaisessa kontekstissa. Positiivisen pedagogiikan kirjallisuus on vielä varsin vähäistä, mutta kyseisten teosten kirjoittajat ovat positiivisen pedagogiikan asiantuntijoita Suomessa. He ovat siten positiivisen pedagogiikan lipunkantajia ja sitoutuneita positiiviseen pedagogiikkaan. Teoksensa he ovat tuottaneet esimerkiksi positiivisen psykologian oppi-isien, Martin Seligmanin ja Mihály Csíkszentmihályin, töiden sekä omien empiiristen tutkimustensa pohjalta.

2.1 Taustalla positiivinen psykologia

Positiivinen pedagogiikka perustuu positiiviseen psykologiaan (Norrish ym., 2013, s. 147; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014a, s. 227; Leskisenoja, 2017, s. 11). Siksi positiivisen psykologian käsitettä on tarpeellista avata perehdyttäessä positiiviseen pedagogiikkaan.

Positiivisen psykologian ala on myös varsin tuore. Se on syntynyt vasta 1990-luvulla (Ojanen, 2014, s. 119). Alan kehitystä ovat vieneet eteenpäin positiivisen psykologian oppi-isinä pidetyt yhdysvaltalaiset psykologit Martin Seligman ja Mihály Csíkszentmihályi (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 18–19). Csíkszentmihályi oivalsi positiivisen psykologian tarpeellisuuden toisen maailmansodan aikana. Termiä *positiivinen psykologia* käytettiin ensimmäisen kerran vuonna 1954 yhdysvaltalaisen psykologin, humanistisen psykologian uranuurtajan Abraham Maslow’n toimesta. Yli 40 vuotta myöhemmin Martin Seligman otti termin uudelleen käyttöön ja julisti, että on kiinnitettävä enemmän huomiota hyvyyteen ihmisissä ja koko maailmassa. (Lopez & Snider, 2009, s. 2.) Seligman sai oivalluksensa tyttärensä kautta, joka oli sanonut isälleen tahtovansa lopettaa valittamisen sekä pyytänyt isäänsä olemaan vähemmän ilonpilaaja (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 6).

Psykologia on ollut hyvin negatiivissävytteistä vielä 20 vuotta sitten (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 6; Ojanen 2014, s. 129). Sairauksia, häiriöitä ja kielteisiä asenteita on tutkittu paljon, mutta onnellisuutta tuottavia asioita on tutkittu edellä mainittuihin nähden varsin vähän (Ojanen, 2007, s. 9; Lipponen, 2014, s. 203). Ihmisen aivot ovat orientoituneet huomaamaan heikommin positiiviset asiat, kuin vaarat, uhat ja epäonnistumiset. Negatiivisten asioiden huomaaminen on ollut hengissä selviytymisen kannalta tärkeämpää kuin positiiviseen keskittyminen. Vaikeat olosuhteet kuten sodat ja köyhyys ovat ajaneet tarvetta keskittyä hengissä selviytymiseen. (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 13; Ojanen, 2014, s. 119.) Seligman ja Csíkszentmihályi (2000, s. 8) muistuttavat, että positiivisessa psykologiassa ei sinänsä ole mitään uutta. Heidän mukaansa positiivisella psykologialla on monta arvostettua esi-isää, mutta nämä esi-isät eivät vain pystyneet saavuttamaan, kumulatiivista ja empiiristä tutkimusta teorioidensa tueksi.

Positiivinen psykologia on kiinnostunut yksilön menneisyydestä, nykyisyydestä sekä tulevaisuudesta. Se keskittyy yksilön subjektiivisiin kokemuksiin koskien tämän hyvinvointia, tyytyväisyyttä elämään, toiveikkuutta, onnellisuutta ja flow-kokemuksia (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 5). Ydintavoitteena on saada yksilöt, yhteisöt ja yhteiskunnat kukoistamaan (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 13; Lipponen, 2014, s. 203; Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 19). Kukoistus (*flourish*) on kykyä havaita ja tuntea myönteisiä tunteita (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 38). Iloisuus, positiivinen asenne ja rauhallisuus ovat yksilön ulkoisia kukoistamisen merkkejä. Kukoistava ihminen on lämmin, empaattinen ja uskoo toisten ihmisten hyvyyteen sekä potentiaaliin. (Keyes, 2005, s. 541.)

Yksilön ja yhteisöjen kukoistus on myös positiivisen pedagogiikan tavoite (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 39). Aivan kuten positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka tähtää ongelmakeskeisyyden sijaan vahvuuksiin, onnistumisiin ja onnellisuuteen (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 12). Seuraavassa luvussa käsitellään positiivisen pedagogiikan pääperiaatteita.

2.2 Positiivisen pedagogiikan pääperiaatteet

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen sovellutus positiivisesta psykologiasta. Seligman ja kanssakirjoittajat (2009, s. 293) kutsuvat sovellutusta positiiviseksi koulutukseksi (*positive education*). Suomessa tätä suuntausta kutsutaan kuitenkin pedagogiikaksi. Po-

sitiivinen pedagogiikka on uurtamassa uraansa suomalaiseen koulumaailmaan (Leskisenoja, 2017, s. 11). Esimerkiksi Espoon kaupunki on sitoutunut opetussuunnitelmaansa positiivisen kasvatuksen ja opetuksen periaatteisiin (Espoon POPS, 2014). Päätaavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia sekä kietoa oppiminen ja viihtyminen yhteen (Leskisenoja, 2017, s. 13–15; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 9; Avola & Pentikäinen, 2019, s. 14). Tutkimukset osoittavat, että hyvinvointia voidaan opettaa kouluissa menestyvin tuloksin (Norrish, 2015; Boniwell, Osin & Martinez, 2016; Shoshani & Slone, 2017; Carter ym., 2018). Hyvinvointia tulisi opettaa Murrayn, Seligmanin ja Whiten (2015) mukaan kolmesta syystä. Ensimmäinen on nuorten nykyinen runsas masentuneisuus. Toinen syy on se, että onnellisuus ei ole lisääntynyt kahden viimeisen sukupolven aikana vaikka hyvinvointi ja yltäkylläisyys ovat lisääntyneet. Kolmas hyvä syy on se, että parempi hyvinvointi lisää oppimista, mikä on koulutuksen perinteinen tavoite (Murray ym., 2015, s. 11.) Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen yhtenä tärkeimpänä, ellei jopa tärkeimpänä, edellytyksenä on hyvinvoiva ja tasapainoinen aikuinen, joka pitää itsestään hyvää huolta. Positiivista pedagogiikkaa toteuttavan opettajan tulee itse elää opettamansa mukaisesti. (Norrish ym., 2013, s. 150; Morris, 2009, s. 109.)

Positiivisesta pedagogiikasta on varsin vähän vielä tutkimustietoa sen ollessa uusi sovellus positiivisesta psykologiasta. Yksi ensimmäisistä, kansainvälisistä ja merkittävimmistä positiivisen pedagogiikan löydöksistä sijoittuu australialaiseen Geelong Grammar-kouluun, jossa kokeiltiin positiivisen psykologian sovellutusta osaksi koulun arkea. Positiivisen pedagogiikan toimintakulttuurin luominen aloitettiin vuonna 2007. Ydinajatuksena oli tukea oppilaiden kukoistusta. Vuonna 2011 toteutettiin opiskelijoiden hyvinvointia mittaava tutkimus, johon osallistui yhteensä 32 000 oppilasta maailmanlaajuisesti. Tulokset osoittivat, että Geelong Grammarin oppilailla oli verrokkiryhmää korkeampi kokemus hyvinvoinnista sekä vähemmän stressiä, yksinäisyyttä sekä mielenterveysongelmia. Oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyivät sekä yhteys opettajiin vahvistui. (Norrish, 2015.)

Toinen kansainvälisesti merkittävä tapaustutkimus Geelong Grammarin lisäksi sijoittuu myös Australiaan, anglikaaniseen St. Peter's College-Adelaideen. Koulu on yksi maailman arvostetuimmista poikakouluista (Murray ym., 2015, s. 7). Murray ja kanssakirjoittajat (2015) käsittelevät St. Peter's Collegien tapausta kirjassaan *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Heidän kirjansa on yksi ensimmäisistä julkaisuista, joka käsittelee positiivista pedagogiikkaa ja hyvinvoinnin opettamisen integroimisesta oppilaitoksen toimintaan (Murray ym., 2015, s. 13). Heidän tavoitteenaan oli integroida hyvinvointia osaksi St.

Peter's Collegen toimintaa vuosina 2011–2014. Koulu on omaksunut psyykkisen hyvinvoinnin yhdeksi pääperiaatteekseen.

Suomessa positiivisen pedagogiikan ammattilaisia ovat esimerkiksi erityispedagogiikan dosentti Lotta Uusitalo-Malmivaara ja tohtorikoulutettava Kaisa Vuorinen. He ovat tutkineet aihetta empiirisesti vuodesta 2014 sekä kirjoittaneet *Huomaa hyvä!* -teokset (2015–2019), joiden avulla positiivinen pedagogiikka on rantautunut osaksi monen opettajan ja koulun arkea. Eliisa Leskisenoja on myös tutkinut positiivista pedagogiikkaa väitöstudiumuksessaan sekä kirjoittanut aiheesta esimerkiksi *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki* -kirjan sekä *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi* -kirjan yhdessä kasvatustieteen tohtorin, ADHD-asiantuntijan ja erityispedagogin Erja Sandbergin kanssa. Edellä mainittujen lisäksi positiivisen pedagogiikan uranuurtajana Suomesta voisin mainita kasvatustieteiden professorin Kristiina Kumpulaisen, joka on työryhmineen kirjoittanut artikkelin positiivisesta pedagogiikasta Uusitalo-Malmivaaran toimittamassa *Positiivinen psykologia* -kirjassa.

Kumpulaisen työryhmän mukaan (2014a, s. 227–230) positiivinen pedagogiikka korostaa oppimisessa myönteisiä tunteita ja kokemuksia, mutta ei missään nimessä sivuuta vaikeita asioita. Kasvatustoiminnan tulisi keskittyä asioihin, jotka tuottavat lapselle iloa ja tekevät oppimisesta mielekästä. Kasvatustoiminnan lähtökohtana on lapsi ja hänen subjektiivinen kokemuksensa. Lapsi nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jolla on omia vahvuuksia. Opettajan tehtävänä on auttaa lasta tunnistamaan nämä vahvuudet, nimeämään sekä vahvistamaan niitä. (Kumpulainen ym., 2014a, s. 227.) Vahvuuksien hyödyntäminen on yhteydessä hyvinvointiin ja onnellisuuteen (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 75). Leskisenoja (2017, s. 22–23) korostaa nimenomaan vahvuuksien tunnistamisen, nimeämisen ja hyödyntämisen olevan avain pyrittäessä hyvään elämään: ”Vahvuusperustaisen työskentelyn avulla oppilaiden itsetuntemus kasvaa ja he saavat käytännöllisiä välineitä tyydyttävän ja menestyksekkään elämän saavuttamiseksi.”

Seuraavaksi esittelen positiivisen pedagogiikan pääperiaatteita Kumpulaisen ja kanssakirjoittajien (2014a) tekemän koonnin mukaisesti. Kumpulainen ym. (2014a) ovat koonneet positiivisen pedagogiikan periaatteet viiteen eri näkökulmaan. Periaatteita ovat yhteisöllinen toimintakulttuuri, osallisuus, myönteiset tunteet, vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen sekä kasvatuskumppanuus (kuvio 1).



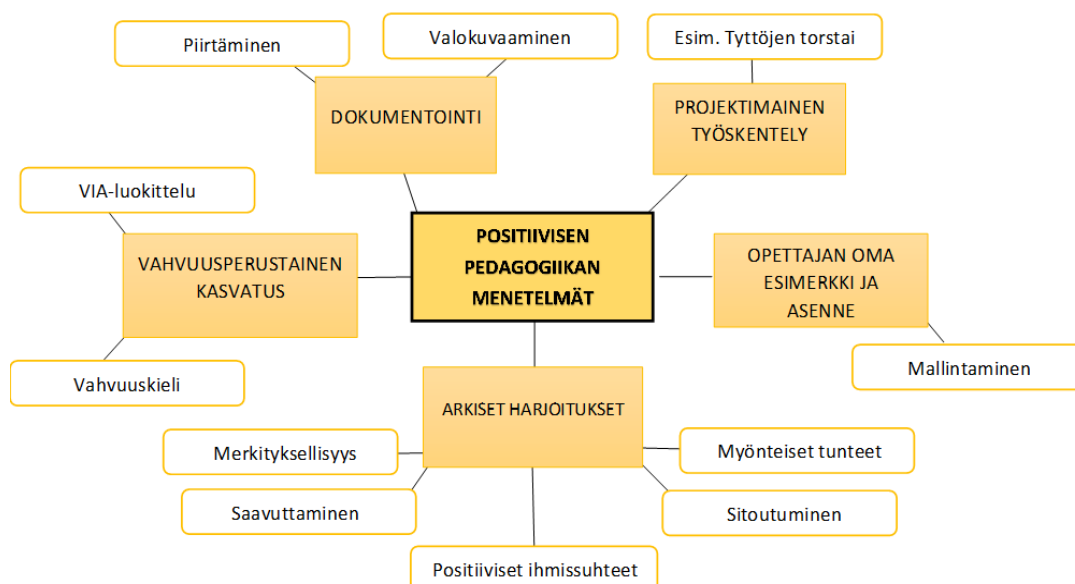
Kuvio 1. Kumpulaisen ja kanssakirjoittajien (2014a) näkemys positiivisen pedagogiikan periaatteista.

Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa korostetaan oppimisen sosiaalista näkökulmaa. Luokan hyvä henki, jossa jokainen voi tuntea olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, luo oivat puitteet oppimiselle ja hyvinvoinnille. *Osallisuuden* tukemisen periaatteessa korostuu lapsen aktiivinen toimijuus sekä kasvatusympäristö. Lapsi on osa sosiaalisia ympäristöjään (esim. koulu, harrastukset, koti) ja hänellä tulee olla myös mahdollisuus vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Opetustyön lähtökohtana tulisi olla lapsen toimijuus, osallisuus ja hänen oma kokemusmaailmansa (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola, 2014b, s. 225). *Myönteiset tunteet* nähdään oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroina. Miellyttävissä tunnetiloissa ihminen esimerkiksi omaksuu tietoa paremmin sekä pystyy katsoa asioita eri näkökulmista. (Kumpulainen ym., 2014a, s. 228–230.) Myönteiset tunteet ovat hyvinvoinnin kulmakivi (Leskisenoja, 2017, s. 64). *Vahvuuksien tunnistamisen ja kehittämisen* periaatteessa painotetaan oppilaan ainutlaatuisuutta sekä hänen vahvuuksiaan. Joka ikisellä lapsella on omia vahvuuksia. Vahvuuksien huomiointi ja tunnistaminen edistävät lapsen myönteistä käsitystä itsestään sekä myönteisen vuorovaikutuksen rakentumista koulussa. Vahvuudet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja. *Kasvatuskumppanuus* tarkoittaa koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Se rakentuu luottamuksellisessa ja kunnioittavassa vuorovaikutuksessa. Kasvatuskumppanuudessa koulun ja kodin tuntemus lapsesta yhdistyy, jolloin lapsen kasvua pystytään tukemaan tehokkaammin. Toimiva kasvatuskumppanuus antaa voimavaroja sen jokaiselle osalliselle sekä edistää

koko kouluyhteisön hyvinvointia (Leskisenoja, 2017, s. 106; POPS, 2014, s. 35). Erityisen tärkeää on, että lapsen omaa ääntä kuunnellaan ja ymmärretään. (Kumpulainen ym., 2014a, s. 228–230.)

2.3 Positiivisen pedagogiikan menetelmät

Tässä luvussa kokoan kuviossa 2 yhteen eri tutkijoiden näkemyksiä positiivisen pedagogiikan menetelmistä. Menetelmät on pyritty kehittämään mahdollisimman helposti toteutettaviksi käytännössä (Kumpulainen ym., 2014a, s. 231). White ja Kern muistuttavat (2018, s. 1), että menetelmien tuomat myönteiset vaikutukset eivät ole välittömiä eli heti nähtävissä.



Kuvio 2. Positiivisen pedagogiikan menetelmät. (Kumpulainen ym., 2014a; Leskisenoja 2017; Sandberg, 2018; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016.)

Dokumentointi

Yksi positiivisen pedagogiikan toteuttamisen menetelmistä luokahuoneessa on *dokumentointi*. Se on visuaalinen keino tallentaa hetkiä ja ilmaista asioita. Dokumentointi voi olla keino oppia tuntemaan itseään. Dokumentointi on arviointitilanne, jossa lapsi joutuu pohtimaan itseensä liittyviä asioita. (Kumpulainen ym., 2014a, s. 228–232.) Dokumentointia voisi esimerkiksi olla viikonlopun mieleenpainuvimman hetken maalaaminen, piirtäminen, valokuvaaminen tai tallentaminen muulla visuaalisella keinolla. Myös kirjoittaminen voi olla vaihtoehto. Menetelmä vaikuttaisi olevan vaivattomasti toteutettavissa

luokahuoneolosuhteissa, sillä välineitä, esimerkiksi kynää ja paperia, löytyy lähes jokaisesta luokasta ja toteuttaminen tapahtuu itsenäisesti. Dokumentointi mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä arvioinnin välineenä esimerkiksi käsityön opetuksessa (POPS 2014, s. 49, 147).

Dokumentointi voi luoda pohjaa myönteiselle vuorovaikutukselle sekä kasvatuskumppanuudelle esimerkiksi, kun dokumentoitua asiaa käsitellään keskustellen lapsen vanhempien kanssa. Dokumentointi tukee luokan yhteisöllistä toimintakulttuuria ja me-henkeä: kun tuotokset jaetaan muiden nähtäviksi ja niistä keskustellaan, syntyy lapselle kokemus yhteenkuuluvuudesta. Omista kokemuksista tehdään yhteisesti merkittäviä. Osallisuus ja autonomia korostuvat dokumentoinnissa: lapsi saa tehdä tuotoksen valitsemastaan asiasta miten parhaaksi itse kokee. Dokumentointi mahdollistaa siis erityisesti osallisuutta ja yhteisöllistä toimintakulttuuria korostavien pääperiaatteiden toteutumisen (kuvio 1). (Kumpulainen ym., 2014a, s. 231–233.) Carter työryhmineen (2018) tutki, lisääntykö hyvinvointi alakoulussa dokumentoimalla päivän tuntemuksia positiivisen päiväkirjan avulla. Tutkimus toteutettiin 606 oppilaalla, jotka olivat iältään 9–11-vuotiaita. Tulokset osoittivat, että hyvinvointi kasvoi ja masennusoireet vähenivät.

Projektimainen työskentely

Positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa myös projektimaisesti. Esimerkki projektimaisesta työskentelystä, jonka Kumpulainen työryhmineen artikkelissaan (2014a) mainitsee, on nimeltään ”Tyttöjen torstai”. Erityisopettajat Sari Kortekangas ja Mervi Isola valitsivat ”Tyttöjen torstai” -kokeiluunsa 7.–8. luokkalaisia, arkoja ja syrjäytymisvaarassa olevia tyttöjä, joiden hyvinvointia ja osallistumista haluttiin tukea koulussa. Heidän positiivista minäkuva ja onnistumisen kokemuksia lähdettiin tukemaan vertaisryhmän tarjoamilla vapaaehtoisilla ja rennoilla viikoittaisilla tapaamisilla. Tapaamisissa tytöt esittelivät ottamiaan valokuvia, joita he olivat opettajan ehdottamien teemojen mukaisesti kuvanneet tapaamisten välillä. Teemoja olivat esimerkiksi koti ja harmittavat asiat. Näin he käsittelivät vuorovaikutuksessa haastavia aiheita dokumentoinnin, keskustelun ja vertaistuen avulla. Varsinaista tutkimustulosta ei saatu, mutta tytöt vaikuttivat pitävän tapaamisista, sillä he olivat pettyneitä tapaamisten peruuntuessa. Kortekankaan mukaan tyttöjen välille kehittyi luottamusta, mikä näkyi esimerkiksi uskalluksena puhua omista valokuvista kaikkien kuullen (Kumpulainen ym., 2014a, s. 235–238.) Leskisenoja (2017, s. 185) kuitenkin muistuttaa, että positiivisen pedagogiikan tulisi olla osa koko kouluyhteisön tai luokan kulttuuria, eikä vain yksittäinen teemapäivä tai ohimenevä projekti.

Arkiset harjoitukset luokassa PERMA-teorian pohjalta

Positiivisen pedagogiikan voi ujuttaa osaksi jokaista koulupäivää. Esimerkiksi vahvuuskasvatusta voidaan integroida osaksi jokaista oppiainetta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 84). Leskisenojan väitöskirjan tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä positiiviseen psykologiaan pohjautuvia käytänteitä, joilla pyrittiin edistämään oppilaiden kokemia myönteisiä tunteita, ihmissuhteita, kouluviihtyvyyttä, opiskelumotivaatiota sekä niiden myötä onnistumisia koulutyössä. Hän toteutti monimenetelmällisen tutkimuksensa lukuvuoden 2013–2014 aikana 6. luokalleen, jossa opiskeli 14 oppilasta. Leskisenojan käyttämät menetelmät muodostuivat Seligmanin (2011) hyvinvointiteorian, PERMA-teorian, pohjalta. Leskisenoja sai rakennettua pienistä ja alkeellisista osista toimivamman, positiivisemmän sekä mukaansatempaavamman toimintakulttuurin luokkaansa positiivisen pedagogiikan menetelmien avulla (2017, s. 60). Esimerkiksi luokan sosiaaliset rakenteet, ihmissuhteet sekä yhteisöllisyys paranivat (Leskisenoja, 2016, s. 198). Leskisenoja on koonnut käyttämänsä harjoitukset kirjaansa *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki* (2017).

Leskisenoja (2017) jakaa arkiset harjoituksensa viiteen eri osa-alueeseen PERMA-teorian avulla. Leskisenoja (2016) on myös tehnyt väitöskirjansa PERMA-teorian käytöstä alakoulussa ja toteaa sen soveltuvan erinomaisesti koulumaailmaan. PERMA-teorian hyödyntäminen takaa Leskisenojan (2017) mukaan monipuolisen ja jokaisen hyvinvoinnin osa-alueen perusteellisen läpikäynnin. Osa-alueiden teemoittamat menetelmät koostuvat luokan rutiineista, opettajan pedagogisista toimintatavoista ja luokassa käytettävistä työtavoista. PERMA-teorian mukaan hyvinvointi rakentuu seuraavista osa-alueista (Seligman, 2011): 1) myönteiset tunteet (*positive feelings*), 2) sitoutuminen (*engagement*), 3) positiiviset ihmissuhteet (*relationships*), 4) merkityksellisyys (*meaning*) ja 5) saavuttaminen (*accomplishment*). Esittelen kunkin PERMA-teorian osa-alueen kohdalla muutaman arkisen harjoituskeinon, jota Leskisenoja käytti omassa toiminnassaan. Olen valinnut monista harjoitusesimerkeistä ne harjoitukset, jotka ovat vaikuttaneet mielestäni vaivattomimmilta toteuttaa koulun hektisessä arjessa.

Myönteiset tunteet ovat hyvinvoinnin peruslähtökohtia ja PERMA-teorian kulmakivi. Niitä ovat esimerkiksi ilo ja kiitollisuus. Myönteisillä tunteilla on positiivinen vaikutus esimerkiksi kyvykkyyteemme sekä oppimiseen. Aiemmin onnellisuus nähtiin koko teorian päämääränä, mutta nyt onnellisuus on alennettu vain yhdeksi osatekijäksi, joka sisältyy myönteisten tunteiden elementtiin. (Seligman, 2011, s. 16.) Myönteisten tunteiden harjoittamiseksi Leskisenoja (2017) antaa vinkeiksi esimerkiksi aamupiirin, surusyöpön ja

kiitollisuusharjoitteet. Aamupiirissä he tervehtivät toisiaan hauskoilla tavoilla ja käyvät läpi esimerkiksi edellispäivän onnistumisia. Surusyöpössä kirjoitetaan lapulle itseään surettava asia. Tämän jälkeen lappu syötetään surusyöpölle, eli pehmolelulle, joka nielaisee oppilaan surun. Lapun sisältöön ei puututa ja ne ovat anonyymeja. Kiitollisuusharjoitteita on monia. Yksi niistä on esimerkiksi kiitospäiväkirja, johon kirjataan asioita, joista on kiitollinen. Kiitollisuus on yksi positiivisen psykologian ydinajatuksista. (Leskisenoja, 2017, s. 67–92.)

Sitoutumisella tarkoitetaan tehtävään uppoutumista. Seligmanin kollegan psykologi Mihály Csíkszentmihályin teoria flow-tilasta (1990) on vahvasti yhteydessä Seligmanin sitoutumisen käsitteeseen. Csíkszentmihályin (2005, s. 68–71) mukaan flow-tila on ”optimaalinen kokemus”, jossa yksilön taidot ja kiinnostus kohtaavat haasteen edessä. Flow-tilassa yksilöllä ei ole tarvetta ponnistella tavoitteen eteen, sillä tieto ja psyykkinen energia ikään kuin virtaavat mielessämme. Flow-tilassa ihminen voi esimerkiksi unohtaa syödä ollessaan tehtävänsä niin keskittynyt. Seligmanin (2011, s. 16–17) mukaan sitoutuminen on aina subjektiivinen tunne, jota ei voida määrittää ulkoa päin. Sitoutumista voidaan harjoitella Leskisenojan (2017) mukaan esimerkiksi mindfulness-harjoitteiden ja rentoutumisnurkan avulla. Rentoutumisnurkassa kyse on luokassa olevasta tilasta, johon voi mennä omatoimisesti rauhoittumaan. Mindfulness-harjoitteilla tavoitellaan tietoisuutta ja hyväksyvää läsnäoloa (Napoli, Krech & Holley, 2005, s. 99). Sitä voidaan harjoitella esimerkiksi hengitystekniikan avulla. Oppilaat ovat kokeneet, että mindfulness-harjoitteet ovat auttaneet ennen koetilannetta keskittymään. (Leskisenoja, 2017, s. 96–105.) Napoli, Krech ja Holley (2005) tutkivat mindfulnessin vaikutuksia 1.–3. luokkalaissa. Tutkimus osoitti, että mindfulness-harjoitteet auttoivat tarkkaavaisuuden suuntaamisessa sekä vähensivät ahdistus- ja ADHD-oireita (Napoli ym., 2005, s. 113–114). Myös Lehto (2014) näkee mindfulness-harjoitteille olevan tilaa ja tarvetta alakoulussa. Hän myös muistuttaa, etteivät tiedostavan läsnäolon menetelmät välttämättä sovellu kaikille oppilaille (Lehto, 2014, s. 100).

Positiiviset ihmissuhteet ovat teorian kolmas osa-alue. Onnellisuus usein liitetään yhteen hyvien ihmissuhteiden kanssa, sillä ilman tyydyttäviä ihmissuhteita on haastavaa olla onnensa huipulla. Parhaat elämykset tapahtuvat usein muiden ihmisten ympäröimänä. (Seligman, 2011, s. 20.) Positiivisten ihmissuhteiden harjoittamiseksi Leskisenoja (2017) toteutti luokassaan yhteistoiminnallista työskentelyä, toisin sanoen ryhmätyöskentelyä (2017, s. 111). Positiivisia ihmissuhteita voidaan kehittää myös parantamalla kodin ja koulun yhteistyötä. Leskisenoja (2017) tapasi oppilaiden vanhemmat kahdesti vuodessa sekä lähetti koteihin onnistumisviestejä lapsista. TIPS-kotitehtävien avulla vanhemmat

olivat mukavalla tavalla osana lapsen kouluarkea. TIPS-kotitehtävä sisälsi informaatio-osuuden kotiväelle, tehtäväosuuden oppilaalle, kodin ja koulun välisen palauteosion sekä vanhemman allekirjoituksen. (Leskisenoja, 2017, s. 118–123.)

Merkityksellisyys antaa voimaa selviytyä vastoinkäymisistä (Leskisenoja, 2017, s. 54). Kun jokin asia tuo elämään merkityksellisyyttä, lisää se yksilön hyvinvointia. Seligmanin mukaan (2011, s. 18) merkityksellisyys täyttää kolme elementtiä: 1) se edistää hyvinvointia, 2) sitä tavoitellaan omin voimin sekä 3) se määritellään ja mitataan riippumattomasti muista osa-alueista. Merkityksellisyyttä voidaan harjoittaa esimerkiksi luokkakousten avulla, jossa jokaisella on mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa luokan sisäisiin asioihin (Leskisenoja, 2017, s. 143).

Saavuttaminen, teorian viides ja viimeinen osa-alue. Saavuttaminen tarkoittaa koulukontekstissa onnistumista ja menestymistä. Sillä ei kuitenkaan tarkoiteta täydellisen arvostuksen saavuttamista vaan toiveikkaan ja positiivisen suhtautumistavan omaamista (Leskisenoja, 2017, s. 56). Seligman (2011, s. 18) muistuttaa, että ihmiset pyrkivät saavuttamaan asioita, vaikka ne eivät toisikaan mitään myönteisiä tunteita. Saavuttamisen osiota pystytään harjoittamaan luokassa esimerkiksi monipuolisen ja myönteisen arvioinnin avulla sekä tavoitteiden määrätietoisella asettamisella (Leskisenoja, 2017, s. 162–177).

Mielestäni on kiinnostavaa havaita, että Leskisenoja (2017, s. 72, 82, 96) keskittyy menetelmissään enemmän arkisiin, pieniin ja käytännöllisiin harjoituksiin, joita voi tehdä jokaisena koulupäivänä esimerkiksi oppitunnin aikana. Kumpulainen työryhmineen (2014a) pitää hyvin projektimaisia työtapoja, kuten ”Tyttöjen torstaita”, oleellisimpina positiivisen pedagogiikan metodeina.

Opettajan oma esimerkki ja asenne

Opettajan oma esimerkki ja asenne ovat yksi menetelmä, jonka avulla luokassa voidaan toteuttaa positiivista pedagogiikkaa. Positiivisen lähestymistavan tulisi kulkea opettajan matkassa jatkuvasti, eikä vain esimerkiksi teemapäivien tai rajatun ohjelman muodossa. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 11) mukaan vahvuuskasvatus on pikemminkin pedagoginen filosofia, joka on läsnä jokaisessa koulupäivässä. Leskisenoja (2017, s. 188–191) näkee, että positiivista pedagogiikkaa toteuttaa aidoimmin sellainen opettaja, joka tahtoo pitää myös omasta hyvinvoinnistaan huolta, kokee oman elämänsä merkitykselliseksi ja myönteiseksi, pystyy toimimaan roolimallina sekä kannustamaan lapsia

parhaimpansa mukaan. Positiivinen opettaja pyrkii löytämään ja keskittymään jokaisessa lapsessa olevaan hyvään sekä pitää yllä luokan myönteistä ilmapiiriä olemalla ystävällinen ja hyvällä tuulella. Leskisenoja (2017, s. 188) kuitenkin korostaa, että esimerkillinen opettaja ei piilotele elämän haasteita yltiöpositiivisuudella. Positiivisen esimerkin ja asenteen lähtökohtana on aina opettajan oma hyvinvointi. Opettajan tulee ottaa oma hyvinvointinsa tosissaan ja vasta tämän jälkeen hän voi opettaa oppilailleen hyvinvointitaitoja. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 20, 33.)

Lapsi oppii aikuiselta mallintamalla toimintaa peilisolujärjestelmän avulla (Krauses & Sajaniemi, 2012, s. 14). Myös Keltikangas-Järvinen (1994, s. 189) toteaa, että lapsi pystyy oppimaan toimintamalleja samaistumalla ihailemaansa ihmiseen (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 189). Etenkin alemmilla luokilla on tyypillistä, että oppilas ihailee opettajaansa. Tästä voidaan päätellä, että oppilaat saattaisivat tarvita opettajan esimerkillistä mallia omaksuakseen positiivisen pedagogiikan ydinajatuksia. Leskisenojan väitöskirjan tulokset osoittavat myös, että opettajan omalla toiminnalla on suuri vaikutus kouluviihtyvyyteen sekä myönteisten tunteiden kokemiseen koulussa (Leskisenoja, 2016, s. 196). Jo se, että opettaja välittää ja huolehtii oppilaista aidosti, vaikuttaa myönteisesti oppilaiden itsetuntoon, hyvinvointiin ja kouluun sitoutumiseen (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020, s. 10).

Vahvuuskasvatus

Tässä osiossa keskityn vahvuuskasvatukseen osana positiivista pedagogiikkaa. Esittelen myös hyveet ja luonteenvahvuudet, sillä vahvuuskasvatuksen ymmärtäminen vaatii perustan taustoitusta. Positiivisen pedagogiikan synonyymeinä on käytetty käsitteitä *positiivinen kasvatus*, *vahvuuspedagogiikka* ja *vahvuusperustainen opetus* (Sandberg, 2018, s. 26). Esimerkiksi Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) kirja *Huomaa hyvä!* on positiivisen pedagogiikan luokkahuoneisiin tuonut opas, joka nimenomaan keskittyy vahvuuskasvatukseen. Tässä tutkielmassa näen vahvuuskasvatuksen kuitenkin positiivisen pedagogiikan yhtenä keskeisenä menetelmänä, sillä muun kirjallisuuden perusteella positiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa myös muilla keinoin kuin vain vahvuuskasvatuksen avulla (ks. kuvio 2). Vahvuuskasvatus edistää etenkin oppilaan itsearvostusta (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, s. 277). Vahvuuksien tunnistaminen vahvistaa positiivisia tulevaisuuden odotuksia. Positiiviset tulevaisuuden odotukset taas kohentavat itsensä arvostusta eli itsetuntoa (Biswas-Diener, Kashdan & Minhas, 2011). Munter, Kyttälä ja Kanerva (2016) puhuvat tutkimukseensa pohjautuvassa artikkelissaan oppimisen ja omien vahvuuksien tiedostamisen yhteydestä. Heidän mukaansa oppilaan

ollessa tietoinen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, hänellä on avaimet oman oppimisensa tarpeiden tiedostamiseen (Munter ym., 2016, s. 32). Oppimisen lisäksi vahvuusperustainen kasvatus antaa valmiuksia hyödyntää omia luonteenvahvuuksia myös koulun ja oppimisen ulkopuolella kuten harrastuksissa ja johtotehtävissä (White & Waters, 2015, s. 75).

Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan useaan otteeseen lapsen vahvuuksien vahvistamisesta: sanan *vahvuus* eri taivutusmuodot ilmenevät koko asiakirjassa 68 kertaa (POPS, 2014, s. 18, 27, 71, 99). Perusopetuksen tulisi olla sellaista, jonka avulla oppilas löytää omat vahvuutensa (POPS, 2014, s. 18). Laaja-alaisen osaamisen kohdalla puhutaan myös vahvuuksien tärkeydestä: olisi erityisen tärkeää rohkaista oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja ainutlaatuisuutensa (POPS, 2014, s. 20). Oppilailla tulee olla mahdollisuus hyödyntää omia vahvuuksiaan esimerkiksi valitsemalla itseään kiinnostavia sisältöjä (POPS, 2014, s. 23). Myönteisellä ilmapiirillä on merkitystä vahvuuksien löytämisen ja hyödyntämisen kannalta: *”Yhteisö rohkaisee jokaista jäsentään yrittämään ja oppimaan myös virheistä. Se antaa sopivia haasteita ja tukee vahvuuksien löytämistä ja hyödyntämistä.”* (POPS, 2014, s. 27.)

Positiivisessa pedagogiikassa opettajan tulee olla herkkä havaitsemaan niin oppilaiden kuin luokan onnistumisia ja palkita niistä sanallisesti (Leskisenoja, 2017, s. 17). Jotta hyveisiin pohjautuvat luonteenvahvuudet ja vahvuuskasvatus saadaan käytäntöön, tarvitaan opettajan puhetta. Puheen avulla lapselle sanallistetaan vahvuuksia ja tehdään heidät tietoisiksi niistä. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen mukaan (2016) vahvuuden voi oppia havaitsemaan samalla tavalla kuin luonnontieteissä lajitunnistuksessa. Vahvuuskielen ymmärtäminen vaatii käsitteiden osaamista, eli luonteenvahvuuksien nimiä tulisi harjoitella ennen varsinaisen vahvuuskielen käyttöä. Harjoittelu voi tapahtua kuvakorttien avulla, joissa on kuvattuna ja sanoitettuna jokin luonteenvahvuus. Parhaillaan vahvuuskieli voi tulla osaksi luokan arkikieltä, kun sitä käytetään ahkerasti. Tavoitteena olisi, että vahvuuskieltä käytettäisiin välittömästi ja spontaanisti. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 70–72.) Kun vahvuuskieltä pidetään koko ajan yllä osana luokan normaalia arkea, myös oppilaat herkistyvät havaitsemaan toinen toisensa vahvuuksia ja niiden käyttötilanteita. Kehu, kiitos ja onnistumisesta iloitseminen tukee lapsen myönteistä käsitystä itsestään sekä voimaannuttaa lasta (Leskisenoja, 2017, s. 17). Muiden vahvuuksien tunnistaminen ja kehuminen luo edellytyksen myönteiselle ja yhteisölliselle ilmapiirille, joka on yksi positiivisen pedagogiikan pääperiaatteista (kuviot 1) Kumpulaisen ja kanssakirjoittajien (2014a, s. 228) mukaan.

Kun opettaja tai jopa toinen oppilas havaitsee oppilaan käyttävän vahvuuttaan, tulee myönteinen palaute antaa välittömästi. Palautteen tulisi olla mahdollisimman rikasta ja kuvailevaa. Sen sijaan, että kehuu oppilaan ystävällisyyttä sanomalla: ”Olitpa sinä ystävällinen!” tulisi kommentoida lapsen ystävällisyyden luonteenvahvuutta laajemmin: ”Olipa hienoa, kun lainasit yhtä leluistasi kaverillesi välitunnilla. Tuo oli hyvin ystävällistä toimintaa. Havaitsitko tämän itse?”. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 70–72.)

Jotta vahvuuskieltä voidaan käyttää, tarvitaan luonteenvahvuuksille nimet. Nojaudun luonteenvahvuuksien luokittelussa Petersonin ja Seligmanin (2004) luokitteluun, jota he kutsuvat nimellä VIA, Values in Action. He ovat löytäneet ja luokitelleet 24 eri luonteenvahvuutta. Jokainen luonteenvahvuus perustuu yhteen yleisesti hyväksyttyyn hyveeseen. Hyvealueita on kuusi. Esimerkiksi Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016) ovat hyödyntäneet vahvuuskasvatuksen opaskirjassaan *Huomaa hyvä!* Petersonin ja Seligmanin VIA-luokittelua. Esittelen tässä osiossa VIA-luokittelun kuusi hyvettä sekä niitä ilmentävät 24 luonteenvahvuutta.

Hyveiden ymmärtäminen luo pohjaa luonteenvahvuuksien omaksumiselle. Vahvuudet ovat reittejä, joilla käyttää hyveitä (Seligman, 2003, s. 137–138; Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 66). Martin Seligman (2003, s. 126–133) nimeää kuusi hyvettä, jotka pätevät kulttuurista riippumatta ympäri maailman. Hyveet ovat positiivisen psykologian piirissä yleisesti hyväksyttyjä. Kuusi hyvettä ovat viisaus ja tieto (*wisdom and knowledge*), rohkeus (*courage*), rakkaus ja inhimillisuus (*love and humanity*), oikeudenmukaisuus (*justice*), kohtuullisuus (*temperance*) sekä hengellisyys (*spirituality and transcendence*).

Viisauden ja tiedon hyve ilmenee kognitiivisina vahvuuksina, kuten esimerkiksi arviointikykyinä. Monet hyveitä pohtivat filosofit pitävät viisautta tärkeimpänä hyveenä, sillä sen nähdään mahdollistavan muut hyveet. (Peterson & Seligman, 2004, s. 96.) Viisautta on esimerkiksi uteliaisuus, oppimisen ilo ja arviointikyky (Seligman, 2003, s. 140–144). *Rohkeus* on maailmanlaajuisesti ihannoitu hyve; onhan jokaisella kulttuurilla omat sankarinsa. Rohkeutta on suunnata kohti päämäärää, jonka saavuttaminen ei ole varmaa. Rohkeus ilmenee esimerkiksi urheutena, sinnikkyytenä sekä rehellisyytenä. (Seligman, 2003, s. 145–147.) *Inhimillisyyden* hyve ilmenee usein positiivisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tätä hyvettä ilmentävät esimerkiksi ystävällisyys, rakastaminen sekä rakastetuksi tulemisen salliminen. (Seligman, 2003, s. 148.) *Oikeudenmukaisuuden* hyve näkyy yhteiskunnallisissa toimissa. Toimet liittyvät siihen, kuinka suhtaudut esimerkiksi perheeseesi, yhteisöösi, kansaasi sekä koko maailmaan. Oikeudenmukaisuutta ovat esimerkiksi reiluus sekä johtajuus. (Seligman, 2003, 149–151.) *Kohtuullisuus*

tarkoittaa halujen ja tarpeiden soveliasta ilmaisua. Kohtuullinen yksilö odottaa, jotta voi tyydyttää tarpeensa siten, ettei hän itse tai muut ihmiset kärsi hänen tarpeensa tyydyttämisestä. Kohtuullisuutta on esimerkiksi itsesäätely, harkitsevaisuus sekä vaatimattomuus. (Seligman, 2003, s. 152–153.) *Hengellisyydellä* Seligman tarkoittaa tunne-elämän vahvuuksia, jotka sijoittuvat yksilön itsensä ulkopuolelle ja linkittää yksilön osaksi jotain suurempaa sekä pysyvämpää. Hyvettä ilmentävät esimerkiksi kauneuden arvostaminen, uskonnollisuus ja huumorintaju. (Seligman, 2003, s. 154–158.)

Luonteenvahvuudet voidaan määritellä positiivisiksi ominaisuuksiksi, jotka heijastuvat ajatuksiin, tunteisiin ja käyttäytymiseen (Park, Peterson & Seligman, 2004, s. 603). Luonteenvahvuuksille löytyy tietyt kriteerit, joilla ne esimerkiksi voidaan erottaa lahjakkuudesta ja taidoista (Peterson & Seligman, 2004, s. 53–107; Seligman, 2003, s. 135). Kriteereinä ovat esimerkiksi, että luonteenvahvuuden tulee olla mitattavissa, sen tulee omata moraalista arvoa sekä edistää yksilön onnellisuutta (Park ym., 2004, s. 605).

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 25–26) tukeutuvat luonteenvahvuuksien luokittelussa Seligmanin ja Petersonin kirjaan *Character Strengths and Virtues* (2004). Seligman ja Peterson ovat luokitelleet vahvuudet 24 eri kohtaan. Jokainen vahvuus ilmentää yhtä hyvettä kuudesta (Seligman, 2003, s. 138). Esimerkiksi mainitsin aiemmin Seligmanin nimittäneen ensimmäiseksi hyveeksi viisauden ja tiedon. Viisautta ja tietoa ilmentää esimerkiksi arviointikyvyyn luonteenvahvuus. Vuorinen (2016, s. 76) on jakanut luonteenvahvuudet vielä kolmeen eri kategoriaan: voimavahvuuksiin, ydinvahvuuksiin sekä kasvuvahvuuksiin. *Voimavahvuuksia* ovat sinnikkyys, itsesäätely ja myötätunto. Sinnikkyuden ja itsesäätelyn avulla saamme saavutettua tavoitteitamme. Myötätunnon avulla puolestaan pystymme toimimaan muidenkin kuin itsemme hyväksi sekä rikastuttamaan suhteitamme toisiin ihmisiin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 77.) *Ydinvahvuudet* ohjaavat tapaamme ajatella, toimia sekä käyttäytyä. Ydinvahvuudet auttavat määrittämään, kuinka näemme tämän maailman ja mitä asioita arvostamme. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 78–79.) *Kasvuvahvuuksien* eteen joudumme tekemään tietoisesti töitä saavuttaaksemme sen. Termin mukaisesti niihin on kasvettava. Kasvuvahvuus on usein vahvuus, jota ihailemme toisessa ihmisessä ja haluaisimme saavuttaa saman vahvuuden. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 79.)

Alla näet taulukon kuudesta hyveestä ja niitä ilmentävistä luonteenvahvuuksista. Luonteenvahvuudet ovat käännöksiä englannin kielestä, joten niiden nimitykset saattavat vaihdella eri teoksissa. Olen kuitenkin käyttänyt tässä taulukossa Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen käännöksiä (2016, s. 34).

Taulukko 1. Hyveet ja luonteenvahvuudet Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 33) mukaan Petersoniin ja Seligmaniin viitaten (2004).

| HYVEET | LUONTEENVAHVUUDET |
|-------------------|---|
| viisaus ja tieto | luovuus, uteliaisuus, arviointikyky, oppimisen ilo, näkökulmanottokyky |
| rohkeus | rohkeus (urheus), sinnikkyys, rehellisyys, innostus |
| inhimillisyys | rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykyys |
| oikeudenmukaisuus | ryhmätyötaidot, reiluus, johtajuus |
| kohtuullisuus | anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevuus, itsesääätely |
| hengellisyys | kauneuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju, hengellisyys |

Yksi luonteenvahvuuden kriteeri oli, että se tulee olla mitattavissa (Park ym., 2004, s. 605). Peterson & Seligman ovat luoneet testimittarin yhdessä VIA-instituutin kanssa, jolla voidaan selvittää yksilön vahvimmat luonteenvahvuudet. Tätä mittaria kutsutaan nimellä VIA-testi. Testin voi tehdä internetissä.

2.4 Positiivinen pedagogiikka erityisenä tukena

Positiivinen pedagogiikka soveltuu ja on suositeltavaa kaikille lapsille, mutta siitä etenkin hyötyvät ne, jotka ovat herkimmin vaarassa saada moitteita omasta toiminnastaan. Tällaisessa riskissä ovat esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöistä kärsivät tai erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat. Erityisoppilaiden luonteenvahvuuksien esiin tuominen on tärkeää, koska heidän akateeminen osaamisensa voi olla muita vähäisempää tai heidän onnistumisensa voivat jäädä huomaamatta keskittyttäessä ongelmiin. (Sandberg, 2018, luku "Miten ADHD ja vahvuudet liittyvät yhteen?") White (2016, s. 4–5) muistuttaa, että positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan ratkaise kaikkia haasteita tai ole ainoa keino niiden hoitamiseen. Tässä alaluvussa esittelen tutkimuksen valossa positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia tukea erityisiä oppijoita. Tutkimukset sijoittuvat Suomen kontekstiin ja ovat alan uranuurtajien tuottamia.

Vahvuuskasvatuksesta hyötyvät etenkin erityisopetusta tarvitsevat oppilaat. Vuorinen, Erikivi ja Uusitalo-Malmivaara (2019) toteuttivat intervention yhdelletoista inklusioluokalle, jossa heidän tavoitteenaan oli edistää erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sosiaalisia taitoja, hyvinvointia ja oppimistaitoja vahvuuskasvatuksen avulla. Tulokset osoittivat kehitystä luokan ilmapiirissä ja toiminnassa. Intervention perimmäisenä tavoitteena oli lisätä kaikkien opiskelijoiden sosiaalista osallistumista. Etenkin erityisopetusta tarvitsevat pojat tuntuivat edistyvän: heidän antiaggressiivinen käytöksensä lisääntyi. Tyttöjen empaattisuus lisääntyi. Oppilaat kehittivät omien vahvuuksien tunnistamisessa sekä nimeämisessä. Edistyneen merkkejä olivat myös ennakkoluulojen vähentyminen, muutos luokansisäisessä puheessa sekä lisääntynyt halu auttaa luokkatovereita. (Vuorinen ym., 2019, s. 45–57.)

Sandberg (2016) tutki väitöskirjassaan ADHD-tarkkaavaisuushäiriötä perheiden näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui 208 suomalaista perhettä. Noin puolet perheistä koki, että koululta ei saa tarpeeksi tukea ADHD:hen. Sandbergin (2018, luku ”Esipuhe”) mukaan ADHD on ollut suotuisa ominaisuus vuosisatoja sitten metsästyksen ollessa ihmisen elinkeino. Nykypäivänä ADHD-oireet nähdään häiriönä, ei suotuisana käytöksenä, mikä helposti jättää elinikäisen leiman sekä luo huonoa itsetuntoa. ADHD pitäisi osata valjastaa lapsen vahvuudeksi. Vahvuuden kanavoimisessa auttaa positiivinen pedagogiikka: Sandberg tarjoaa ADHD-oireisen lapsen tukitoimiksi esimerkiksi positiivisen pedagogiikan menetelmiä. Esimerkiksi vahvuuskasvatus tukee lapsen myönteistä minäkuvaa sekä vahvaa itsetuntoa, joka usein on koetuksella suuren torumisen ja heikkojen kohtien korostamisen myötä. (Sandberg, 2018, luku ”Miten voit tukea ADHD-oireista oppilasta peruskoulussa?”.) Koulussa tulisi yhä enemmän keskittyä ongelmapuheen sijaan myönteisiin asioihin, onnistumisiin sekä taitopuheeseen. Taitopuheella tarkoitetaan, että esimerkiksi lapsi ei ole huono viittaamaan vaan hänen tulee vielä harjoitella viittaamisen taitoa. Taitojen harjoittelun tueksi tulisi ottaa ydinvahvuudet, jotka kannattelevat lasta sekä tarjoilevat onnistumisen sekä flow-tilan kokemuksia. (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 14.) Sandbergin (2018) tukiohjeistuksista löytyy lisäksi muita harjoituksia, jotka ovat tyyppillisiä myös positiivisessa pedagogiikassa, kuten itsesäätely- sekä tunnetaitojen harjoittelu osana kouluarkea.

Positiivinen pedagogiikka edistää myönteisesti ADHD-oireisen lapsen koulunkäyntiä (Sandberg & Vuorinen, 2015; Sandberg, 2018). Positiivisella pedagogiikalla voisi olla tilausta koulumaailmassa ADHD-oireisten lasten tukemiseksi, sillä kouluilla ja opettajilla ei ole tarpeeksi käytäntöjä ja menetelmiä tukea ADHD-oireisten lasten myönteistä kas-

vua (Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 12; Sandberg, 2016). Yksi selitys löytyy koulutuksesta. Esimerkiksi yliopistossa opettajien peruskoulutuksen aikana ADHD:tä käsitellään vain satunnaisesti (Honkasilta, Sandberg, Närhi & Jahnukainen, 2014). Nykyään ADHD-oireisia oppilaita on lähestulkoon jokaisella luokalla, jolloin opettajilta tulisi löytyä tietoa sekä käytännön keinoja oppilaiden tukemiseen. Erityistä tukea tarvitsevaa auttaa ensisijaisesti hänen oma opettajansa (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 141). Ottamalla positiivisen pedagogiikan käyttöön, luokanopettajalla voisi olla paremmin tietoa ja keinoja tukea ADHD-oireisen lapsen myönteistä koulunkäyntiä sekä minän kehitystä.

2.5 Positiivisen pedagogiikan problematiikkaa

Positiivinen pedagogiikka on saanut osakseen kiinnostuksen lisäksi myös kritiikkiä (White & Kern, 2018, s. 1). Positiivinen pedagogiikka on vasta uusi kasvatustieteellinen suuntaus, eikä siitä ole vielä paljoa tutkimustietoa. Etenkään siitä, miten positiivinen pedagogiikka saavuttaisi tavoitteensa, ei juurikaan löydy empiiristä tutkimusta (Kristjánsson, 2012, s. 102). Syy, miksi positiivinen pedagogiikka on saanut osakseen epäilyä ja kritiikkiä, lienee sen tuntemattomuudessa. Jos kasvatustieteestä ei ole tarpeeksi tietoa, voiko sitä toteuttaa käytännössä? Vaivautuvatko kasvatustieteen ammattilaiset perehtymään pedagogiikkaan, josta ei ole saatavilla tutkimustietoa? Kristjánsson (2012, s. 87) on tuonut myös esille, ettei positiivisesta pedagogiikasta olla kiinnostuneita sen synnyinmaassa Yhdysvalloissa. Tämä havainto herättää kummastusta: miten muut voisivat innostua positiivisesta pedagogiikasta, jos siitä ei olla innostuneita edes sen teoreettisessa synnyinmaassa?

Yksi syy positiivisen pedagogiikan tiedon ja tutkimuksen puutteelle on aiheen tutkimisen haastavuus. Positiivisen pedagogiikan ydintavoitteena on hyvinvoinnin ja onnellisuuden lisääminen. Onnellisuutta ja hyvinvointia on kuitenkin haastavaa tutkia (Kristjánsson, 2012, s. 89). Niiden saavuttamisen ei myöskään ole yksiselitteisiä keinoja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016 s. 17). Onnellisuuden ja hyvinvoinnin käsitteet ovat abstrakteja ja subjektiivisia kokemuksia. Positiivisen pedagogiikan ja psykologian nykyiset tutkimukset ovat siksi keskittyneet enemmän yksilön luonteenpiirteisiin ja tunteisiin (Kristjánsson, 2012, s. 89). Kristjánsson (2012) mainitsee, että yhtenä syynä tutkimuksen puutteelle sen, että positiivisilla psykologeilla ei ole käytössään kokonaisia kouluja, joiden kanssa tehdä yhteistyötä. Lisäksi hänen mukaansa yksilön tutkiminen on helpompaa kuin ison organisaation muutoksen mittaaminen.

Positiivisen pedagogiikan ilmentämät arvot ja ajatukset ovat alkaneet kehittyä paljon aiemmin ennen varsinaisen termin syntyä (Kristjánsson, 2012). Kristjánsson (2012) pohdii artikkelissaan, onko positiivisessa pedagogiikassa sittenkään mitään uutta. Onko se sittenkin vain vanhaa ja tuttua sisältöä, mutta uudessa ulkoasussa? Tämä on hyvä kysymys. Esimerkiksi Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) löytyy myös paljon yhtymäkohtia positiiviseen pedagogiikkaan, vaikka itse termiä ei mainita kertaakaan asiakirjassa. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa mainitaan koulun tehtäväksi tukea lapsen hyvinvointia ja kasvua vahvuutensa sekä ainutlaatuisuutensa tunnistavaksi yksilöksi (POPS, 2014, s. 20). Sana *hyvinvointi* mainitaan yli sata kertaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Onko positiivisen pedagogiikan termille siis tarvetta, jos sen ydinajatukset ovat jo olleet olemassa ja aktiivisessa, opetussuunnitelman velvoittamassa käytössä? Jokainen opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa tulkitsemallaan tavallaan. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja edistää opetuksellaan lapsen hyvinvointia. Jokainen opettaja tuskin käyttää positiivista pedagogiikkaa – ainakaan tietoisesti. Tarvitsevatko opettajat ja muut kasvattajat positiivista pedagogiikkaa, jos sen tavoitteet pystytään saavuttamaan myös ilman, että toimitaan positiivisen pedagogiikan otsikon alla?

White (2016) näkee, ettei positiivinen psykologia, -pedagogiikka ja hyvinvointikasvatus ole tulleet jäädäkseen koulujen käytäntöön. Vaikka suuntauksen tutkijat ovat kerännet 15 vuotta todisteita, White ei näe merkkejä positiivisen kasvatuksen vakiintumisesta. Hän listaa kahdeksan eri estettä positiiviselle pedagogiikalle. Ensinnäkin kasvatusalan työntekijöiden kouluttaminen tulisi taloudellisesti kalliiksi. Toiseksi hyvinvointikasvatus nähdään vähäpätöisenä asiana, joka veisi aikaa luku- ja laskutaidoilta. Kolmantena esteenä White mainitsee joko–tai-ajattelun. Hänen mielestään opettaja voi joko valita opettavansa pelkästään hyvinvointi- tai akateemisia taitoja. White siis näkee, ettei hyvinvointiopetusta ole mahdollista integroida akateemisten taitojen opettamiseen. Neljäntenä esteenä hyvinvointikasvatuksen vakiintumiselle ovat kyseenalaiset kouluttajat, jotka vähentävät positiivisen pedagogiikan uskottavuutta vähäisellä tutkimustiedolla ja liian suurilla lupauksillaan. Viidentenä esteenä on Whiten sanoin skientismi, jossa ei oteta huomioon filosofisia kysymyksiä, jotka tukevat näkemystä hyvinvoinnin integroimisesta opetukseen. Kuudes ongelma on se, että hyvinvointia ei nähdä niin tärkeänä kuin talous- ja elinkeinoelämää, sillä hyvinvointi ei ohjaa talouden tavoin suuria hallinnollisia päätöksiä. Siksi hyvinvointitaitojen opettaminen ei saisi vaikuttavaa asemaa. Seitsemäntenä esteenä on se, että positiivisen pedagogiikan luullaan korjaavan kaikki ongelmat. Kahdeksantena ja viimeisenä esteenä White näkee hyvinvoinnin olevan tekosyy poliittisille päät-

täjille olla ottamatta kantaa heikentyneeseen suoritustasoon lukemisessa, luonnontieteessä ja matematiikassa. (White, 2016, s. 4–5.) Whiten lisäksi Norrish työryhmineen (2013, s. 158) toteavat artikkelissaan, että positiivisen pedagogiikan seuraava kysymys on, kuinka tieto voidaan hyödyntää käytäntöön yhteiskunnan kehittämiseksi.

Positiivista pedagogiikkaa on kritisoitu sen pumpulinpehmeästä ja vaaleanpunaisesta vaikutelmasta. Termistä itsestään saattaa välittyä liian yltiöpositiivinen, epärealistiselta ja negatiiviset tunteet poissulkeva vaikutelma. Se voi kuulostaa humpuukilta, joka lakaisee ongelmat maton alle ja kätkee hymyn taakse pahaa oloa. Tämä on omieni havaintojeni perusteella ollut yleinen ennakkokäsitys positiivisesta pedagogiikasta opiskelutovereideni keskuudessa. Alan kirjallisuus on pyrkinyt vastaamaan näihin epäilyihin. Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 17) mukaan positiivinen pedagogiikka edistää juuri niitä taitoja, joiden avulla lapsi pystyy kohtaamaan arjen ja elämän välttämättömät haasteet. Ongelmilta ei siis suljeta silmiä eikä elämää nähdä ongelmattomana paratiisina. Positiivinen pedagogiikka ei myöskään tarkoita koulussa vaatimustason laskua, koulutyön helppoutta tai viihteellistämistä (Kumpulainen ym., 2014a; Leskisenoja & Sandberg, 2019; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). On tärkeää, että lapset viihtyvät koulussa, eikä se vaadi ”sirkustemppeja”. Positiivisen pedagogiikan ei pitäisi olla akateemisista taidoista pois, vaan päinvastoin tukea niitä. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 19.) Esimerkiksi Whiten ja Kernin mukaan positiivisen pedagogiikan sisältöjen ujuttaminen osaksi koulun kulttuuria ilman erityisiä teematunteja tarjoaa mahdollisuuden korostaa hyvinvointia viemättä aikaa akateemisten taitojen oppimiselta (White & Kern, 2018, s. 6).

Leskisenoja (2017, s. 181) peräänkuuluttaa kouluttamisen tärkeyttä. Myös Vuorinen kanssakirjoittajineen (2019, s. 55) korostavaa, että opettajat tarvitsevat koulutusta voidakseen uppoutua uuteen pedagogiaan. Tällöin positiivinen pedagogiikka ei ole vain päämäärätiedotonta puuhastelua, vaan jokainen kasvattaja ymmärtää positiivisen pedagogiikan tieteelliset lähtökohdat, kuten myös positiivisen psykologian tavoitteet. Jos opettaja lähtee toteuttamaan näennäistä positiivista pedagogiikkaa liian vähäisellä tiedolla, voivat seuraukset olla jopa haitallisia (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 41).

Kiteytän vielä lopuksi tämän pääluvun ja positiivisen pedagogiikan ytimen muutamaaan lauseeseen. Positiivinen pedagogiikka on nuori, hyvinvointiin tähtäävä kasvatuksellinen suuntaus, jonka tavoitteena on kietoa oppiminen ja viihtyminen yhteen sekä valjastaa vahvuudet voimavaroiksi (Leskisenoja, 2017, s. 13–15; Kumpulainen ym., 2014a, s. 227). Sen tärkeimpiä periaatteita on edistää yhteisöllistä toimintakulttuuria, lapsen osal-

lisuuden tunnetta, myönteisiä tunteita oppimisessa, lapsen luonteenvahvuuksien tunnistamista ja kehittämistä sekä koulun ja kodin välistä kasvatuskumppanuutta (Kumpulainen ym., 2014a, s. 228–230). Positiivisen pedagogiikan harjoittaja pyrkii pääsemään näihin tavoitteisiin esimerkiksi dokumentoinnin, projektien, arkisten koko luokan harjoitusten, vahvuuskasvatuksen sekä opettajan oman esimerkillisyyden keinoin (Kumpulainen ym., 2014a; Leskisenoja, 2017; Sandberg, 2018; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Positiivisesta pedagogiikasta hyötyvät etenkin erityistä tukea saavat oppilaat, jotka ovat vaarassa saada toiminnastaan liikaa ja liian negatiivista sekä ongelmakeskeistä palautetta. Positiivisen pedagogiikan tavoitteiden, hyvinvoinnin ja onnellisuuden, saavuttamista on haastavaa tutkia niiden subjektiivisuuden vuoksi (Kristjánsson, 2012, s. 89). Suuntaus on saanut myös kritiikkiä esimerkiksi yltiöpositiivisesta vaikutelmasta ja uutena esitetystä sisällöstään (Kristjánsson, 2012). Positiivinen pedagogiikka tarvitsee vielä empiiristä tutkimusta vahvistaakseen asemansa osana peruskoulujen arkea (Kristjánsson, 2012, s. 102; White & Kern, 2018, s. 12).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta. Pyrkimyksenäni on lisätä ymmärrystä ja tietoa, mitä luokanopettajaopiskelijat tietävät positiivisesta pedagogiikasta sekä asenteista ja ajatuksista positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat jokaista opettajaa toteuttamaan hyvinvointikasvatusta työssään. Luokanopettajaopiskelijat ovat tulevaisuuden opettajia. Mielestäni on tärkeää kartoittaa, millaisia ajatuksia tulevilla opettajilla on tästä hyvinvointiin tähtäävästä pedagogisesta suuntauksesta. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ei ole vielä tutkittu. Näiden syiden myötä koen, että on tärkeää ja tarpeellista tuoda luokanopettajaopiskelijoiden äänet kuuluviin. Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ja tietoa siitä, mitä luokanopettajaopiskelijat tietävät positiivisesta pedagogiikasta sekä, millaisia asenteita ja ajatuksia tähän pedagogiseen suuntaukseen liittyy. Tutkimuskysymykseni on seuraava:

- 1) Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on positiivisesta pedagogiikasta?

Seuraavassa luvussa esittelen niitä keinoja, joiden avulla pyrin löytämään tutkimuskysymykseeni vastauksia.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä osiossa kuvaan tutkimukseni kohdetta. Tämän jälkeen kerron, miten olen koonnut aineistoni sekä analysoinut sitä.

Tutkimukseni on menetelmältään laadullinen tutkimus, sillä pyrkimyksenäni on menetelmälle tunnusomaisesti ymmärtää positiivista pedagogiikkaa, sekä siihen liittyviä näkemyksiä, ajatuksia ja asenteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4). Positiivisesta pedagogiikasta ei löydy vielä paljoa empiiristä tutkimustietoa. Etenkään luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ei olla aiemmin tutkittu. Yhdessä pro gradu -työssä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä on tutkittu luonteenvahvuuksien osalta (Heikkinen, 2019). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, s. 160) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan menetelmiä, joissa tutkittavien oma ääni ja mielipiteet pääsevät esiin. Edellä mainituista syistä koin, että laadullinen tutkimusmenetelmä olisi osuvin tutkimukselleni. Lisäksi omat tutkimukselliset intressini kallistuvat enemmän laadulliselle kuin määrälliselle puolelle. Laadullisessa tutkimuksessa minua vetää puoleensa ennen kaikkea sen ihmisläheinen sekä pohtiva luonne.

4.1 Tutkimuksen kohde

Tutkimukseni kohteena olivat Helsingin yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Päädyin tutkimaan juuri luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä, koska positiivista pedagogiikkaa ei olla tutkittu heidän näkökulmastaan. Olin myös kiinnostunut kullemaani, ovatko luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset omien opiskelutovereideni näkemysten kaltaisia. Rajasin tietoisesti tutkimuskohteekseni kaikista luokanopettajaopiskelijoista maisterivaiheen opiskelijat. Maisterivaiheen opiskelijoiden rajaamisen syynä oli varmistaa se, että opiskelijoilla olisi ehtinyt karttua tietoa positiivisesta pedagogiikasta esimerkiksi opintojen, sijaisuuksien ja harjoitteluiden myötä. Maisterivaiheen opiskelijat ovat myös käyneet Opettaja työnsä tutkijana -kurssin, jossa käsiteltiin positiivista pedagogiikkaa yhden oppitunnin verran. Tämän myötä he ovat tutustuneet todennäköisesti positiiviseen pedagogiikkaan edes käsitteen tasolla. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ilmiötä eikä tavoittelemaan tilastollisesti yleistettäviä tuloksia suurilla otantamäärillä. Ilmiön ymmärtäminen vaatii, että tutkimukseen osallistuvat ymmärtävät tutkittavan aiheen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98.) Eskola & Suoranta (1998, luku ”har-

kinnanvarainen otanta”) muistuttavat myös, että tutkimukseen otettavat tulee valita harkitusti. Edellä mainittujen syiden perusteella päädyin rajaamaan kohteeni juuri maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin.

Kuten aiemmin mainitsin, luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ei ole tutkittu. Valmiiden ja kokeneiden opettajien näkemyksiä ja kokemuksia on tutkittu esimerkiksi muutamissa pro gradu -tutkielmissa (Isopahkala, 2019; Järvistö & Klinga, 2019; Pellava, 2019). Myös lasten näkökulmaa on tuotu esiin tutkimalla heidän kokemuksiinsa positiivisesta pedagogiikasta (Häkkänen, 2019; Korppi-Tommola, 2018). Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä on tutkittu yhdessä pro gradu -työssä, jossa tutkija on keskittynyt selvittämään opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia luontevahvuuksista osana peruskouluopetusta (Heikkinen, 2019). Kaikki tutkimus on hyväksi tälle uudelle pedagogiselle suuntaukselle, sillä sen kokonaisvaltainen tarkastelu nostaa uusia jatkotutkimustarpeita ja -ideoita esiin.

4.2 Aineistonkeruu

Aineistonkeruun suoritin sähköisellä kyselylomakkeella. Päädyin kyseiseen aineistokeruun menetelmään, sillä koin sen sopivan tutkimukseni tarkoitukseen. Lomakkeen avulla voidaan kerätä tietoa arvoista, asenteista, uskomuksista ja näkemyksistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara., 2007, s. 192). Juuri näitä asioita halusin tutkimuksessani kartoittaa. Tarkoitukseni oli tavoittaa tarpeeksi moni luokanopettajaopiskelija sekä saada rehellisiä ja sensuroimattomia vastauksia. Sähköinen kyselylomake on helppo, nopea ja kätevä täyttää missä vain tietokoneella tai älypuhelimella. Omien mielipiteiden ja ajatusten jakaminen voi tuntua helpommalta sähköisessä kyselyssä, kuin esimerkiksi haastattelutilanteessa. Kyselylomakkeen täyttö ei vaadi tutkijan fyysistä läsnäoloa. Tämä helpottaa tutkijan työtä, huomioon ottaen myös koronapandemian. Kyselylomakkeessa on myös omat haasteensa. Kyselytutkimuksessa ei voida varmistua siitä, että vastaaja on vastannut tosissaan tai ymmärtänyt kysymykset oikein (Hirsjärvi ym., 2007, s. 190). Kyselyitä ja tutkimuspyyntöjä liikkuu internetissä paljon, etenkin yliopistomaailmassa, mikä voi myös johtaa vastaajakatoon (Hirsjärvi ym., 2007, s. 193). Hirsjärvi ja kanssakirjoittajat mainitsevat aineiston pinnallisuuden yhdeksi kyselytutkimuksen mahdolliseksi heikkoudeksi. Jos lomake ja sen kysymykset ovat kuitenkin laadittu huolella, tutkimus voi olla onnistunut (Hirsjärvi ym., 2007, s. 190–193).

Toimivan ja huolellisesti laaditun lomakkeen saavuttamiseksi loin kyselylomakkeestani aluksi harjoitusversion Google Formsilla, jonka lähetin kahdelle graduseminaarilaiselle testattavaksi. Hirsjärven ja kanssakirjoittajien (2007, s. 199) mukaan lomakkeen esitys on välttämätöntä. Sain lomakkeen testaajilta palautetta esimerkiksi kysymyksen muotoilusta ja oikeinkirjoituksesta. Kehitin kysymyksiä palautteen myötä kannustavamiksi ja houkuttelevammiksi. Vaikka vastaaja ei olisi varma vastauksensa faktaperäisyydestä, hän uskaltaisi avata ajatuksiaan positiivisesta pedagogiikasta. Palautteiden pohjalta loin virallisen ja parannellun version E-lomake-palveluun. Tämän jälkeen lähetin kyselylomakkeen graduohjaajalleni kommentoitavaksi.

Tavoitteenani oli luoda mahdollisimman vastaajaystävällinen lomake, jotta vastaajakato olisi mahdollisimman pieni. Vastaajaystävällisyyttä pyrin luomaan lomakkeen alun ohjeistuksella, selkeillä ja vähäisillä kysymyksillä sekä mahdollisuuksilla olla vastaamatta ja antaa palautetta. Panostin myös lomakkeeni mainostamiseen, jotta opiskelijat kiinnostuisivat ja haluaisivat vastata siihen. Lomakkeen kysymykset olivat avoimia sekä suljettuja. Suljetuissa kysymyksissä vastausasteikkona toimi yleisesti käytetty viisiportainen Likertin asteikko (Vehkalahti, 2019, s. 35). Likertin asteikon ääripäävät olivat lomakkeesani tyyliltään ”täysin samaa mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Vastaajalla oli myös mahdollisuus valita ”en osaa sanoa” -vaihtoehto. Päädyin kysymään vain välttämättömimmät kysymykset avoimina vastaajakadon vähentämiseksi. Liian suuri määrä avoimia kysymyksiä voisi karsia vastaajia, sillä tyhjien tekstiruutujen täyttäminen on työläämpää kuin muutamman napin painallus (Hirsjärvi ym., 2007, s. 193). Halusin kuitenkin käyttää avoimia kysymyksiä, sillä ne antavat vastaajille mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti (Hirsjärvi ym., 2007, s. 196). Lomakkeessa oli loppujen lopuksi kolme avointa ja kolme suljettua kysymystä. Näiden lisäksi Likertin asteikollisiin kysymyksiin oli mahdollista täydentää tai perustella omaa vastaustaan avoimessa tekstikentässä. Likertin asteikollisiksi kysymyksiksi valitsin ne aiheet ja kysymykset, joihin vastaaminen käy oletetusti lyhytsanaisemmin. Lopuksi sana oli vapaa, jolloin oli myös mahdollista lähettää tutkimuksen tekijälle palautetta. Kyselomake löytyy tämän tutkielman lopusta liitteenä (ks. liite 1).

Lomakkeessa kysyttiin taustatietoina vastaajan opintovuosien määrä sekä sukupuoli. Aiempaa tutkimusta positiivisesta pedagogiikasta ja luokanopettajaopiskelijoista ei ole tehty, joten siksi taustatietojen keruulle ei löytynyt varsinaisia perusteluja alan tutkimuksesta. Päädyin kysymään opintovuosien määrää, koska halusin varmistua opiskelijoiden olevan maisterivaiheen opiskelijoita. Sukupuolen kysyminen on Vehkalahden (2019, s. 19) mukaan luonnollista kyselytutkimuksen taustatekijöitä kartoittaessa. Tarkoitukseni oli myös tarkistaa, oliko tutkimukseen vastannut ollenkaan miehiä, sillä sekin olisi itsessään

jo tutkimuslöytö. Miehiä tunnetusti on vähemmän opettajaopinnoissa kuin naisia. Tarkoituksenani oli myös selvittää, löytyisikö sukupuolten väliltä huomattavia eroavaisuuksia vastauksissa. Tätä tarkoituksenmukaisempia syitä en sukupuolen kysymiselle löytänyt.

Suoritin itse aiemmin mainitsemani Opettaja työnsä tutkijana -kurssin kaksi vuotta sitten. Tämän muistaneena otin yhteyttä yhteen kurssin lehtoreista. Kysyin häneltä, käsittelevätkö he myös tänä vuonna positiivista psykologiaa ja pedagogiikkaa hänen ryhmäopetuskerrallaan sekä pystyisikö hän auttaa minua aineiston keräämisessä. Vastaus oli myönteinen ja näin ollen hän lähetti kyselylomakkeet kurssin sähköpostilistalle pyytäen opiskelijoitaan vastaamaan siihen. Hänen kahdessa opetusryhmässään ilmoittautuneita oli yhteensä 51.

Keräsin vastauksia Opettaja työnsä tutkijana -kurssin lisäksi pro gradu -seminaarin sekä 2015 vuonna aloittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden Facebook-ryhmän kautta. Seminaariin kuului 12 opiskelijaa ja Facebook-ryhmään 140 jäsentä. Osa jäsenistä on ehtinyt jo valmistua opettajaksi, mutta varmaa lukumäärää ei ole tiedossa. Myös osa Opettaja työnsä tutkijana -kurssilaisista sekä pro gradu -seminaarilaista kuuluu 2015 aloittaneiden opiskelijoiden Facebook-ryhmään. Näin ollen en voi olla varma kyselyn saavuttaneiden ja potentiaalisten vastaajien kokonaismäärästä, mutta arvioni on noin 180 ihmistä. Pidin kyselylomakkeeni avoinna kuuden viikon ajan. Kävin noin kerran viikossa katsomassa, paljonko vastauksia oli tullut. Yhden muistutuksen jälkeen uusia vastauksia ei enää tullut, jonka jälkeen lopetin aineiston keräämisen.

Tutkimusaineistoni koostui loppujen lopuksi 26 vastauksesta. Vastauksia tuli kaiken kaikkiaan 28, mutta kaksi niistä oli toisen vuoden opiskelijoita. He eivät olleet kohderyhmääni, joten jätin heidän vastauksensa tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimukseeni osallistuneiden vastaajien keskimääräinen opintovuosien määrä oli viisi vuotta. Vastausten saaminen osoittautuikin hieman haastavaksi. Käsittelen tähän johtavia syitä tutkielman lopussa pohdintaosiossa.

4.3 Aineiston analyysi

Suoritin aineiston analyysin käyttäen laadullista sisällönanalyysiä. Tavoitteenani oli tutkia luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta, ei niinkään tehdä yleistettävää tutkimusta. Sisällönanalyysissä etsitään nimenomaan tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4).

Toteutin sisällönanalyysin aineistolähtöisesti. Koin sen sopivan tutkimukselleni parhaiten, sillä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä koskien positiivista pedagogiikkaa ei löydy varsinaista teoriaa. Aineistolähtöinen tulokulma mahdollisti minulle sen, että pystyin luoda teoriaa sekä oivaltaa itse (Salo, 2015, s. 166). Sisällönanalyysillä sain luotua tiivistetyn ja yleisluontoisen kuvauksen tästä uudesta luokanopettajaopiskelijoita tutkivasta näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4). Vaikka toteutin sisällönanalyysin aineistolähtöisesti enkä esimerkiksi teorialähtöisesti, mikään tutkimus ei kuitenkaan ole täysin teoriavapaata (Hyvärinen, 2010, luku ”Haastattelukertomuksen analyysi”). Tässäkin analyysissä omia tulkintojani siis ohjaa erilaiset aiemmin lukemani teoriat ja tutkimukset. Lisäksi vertailen tutkimustuloksiani alan tutkimuskirjallisuuteen.

Sisällönanalyysissä piilee myös sudenkuoppia, joita pyrin parhaani mukaan välttämään. Yleinen ja laiska kömmähdys on se, että tutkija on tekevinään analyysiä eli käytännössä hän luokittelee aineiston vastaukset ja pitää niitä suoraan tutkimuksensa tuloksina (Salo, 2015, s. 166; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 145). Salo (2015, s. 183) mukaan on yleistä, että tutkija esittelee pitkiä aineistokatkelmia ikään kuin tuloksinaan, vailla analyysia. Tiedostaen tämän vaaran, pidin sen mielessäni koko analyysivaiheen ajan. Pyrin tukemaan tulkintaani aineistokatkelmien sekä teorian avulla. Aineistokatkelmat pyrin valitsemaan siten, että ne edustaisivat mahdollisimman hyvin aineistoani. Katkelmien avulla yritän osoittaa lukijalle, miten olen päätenyt tiettyihin tulkintoihin. Olen myös liittänyt katkelmiin omaa pohdintaani. Annan lukijalle myös esimerkkejä luokittelustani, jotta lukija pystyisi seuraamaan analyysini ja ajatteluni kulkua mahdollisimman vaivattomasti (ks. taulukko 2 ja Liite 2).

Avokysymyksiini saadut vastaukset muodostivat yhteensä 11 sivua tekstiä fonttikoon ollessa 12 ja rivivälin 1,15. Koottua aineistoni, luin sen muutaman kerran läpi. Muodostin näin alustavaa käsitystä aineistostani. Tämän jälkeen annoin ajatusten hautua ja jätin aineistoni rauhaan viikoksi. Tauon jälkeen palasin aineistoni pariin ja paneuduin siihen ajan kanssa. Aluksi luin vastaukset ajatuksen kanssa muutaman kerran läpi ja merkkasin marginaaliin omia ajatuksiani, jotka nousivat lukuprosessin aikana. Lukemisen jälkeen aloin pelkistämään eli redusoimaan vastauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Pelkistin vastaukset mahdollisimman yksinkertaiseen ja kompaktiin muotoon esimerkiksi jättämällä niistä täytesanat ja partikkelit pois. Vastaukset olivat toisinaan lyhyitä, esimerkiksi ranskalaisia viivoja tai muutamalla sanalla ilmaistuja, jolloin pelkistystä ei tarvittu. Laajimmat vastaukset olivat noin 175 sanan pituisia. Koin kuitenkin, että vastausten pel-

kistäminen auttoi minua ymmärtämään niiden syvimmän sanoman. Pelkistämisen jälkeen koodasin vastaukset yliviivausvärillä. Koodausyksikkönäni oli yksi merkitysyksikkö, joka oli yksi virke tai ranskalainen viiva. Annoin jokaiselle koodille alustavan värin sen mukaan, mihin alaluokkaan ajattelin sen kuuluvan. Kun jokainen merkitysyksikkö oli värikoodattu, siirsin koodausyksikköni omiin lokerikkoihin. Tarkastelin yksiköitä lokerikoissa ja varmistin vielä, että samaan lokerikkoon tulee ainoastaan samasta aiheesta kertovia yksiköitä. Lokerikoissa yhdistelin ne vielä pienempiin ryhmiin ominaisuuksien mukaan eli klusteroin ne (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Näin muodostin alaluokat. Alaluokkien muodostamisen jälkeen aloin tarkasti harkiten analysoimaan, millaisia isompia kokonaisuuksia alaluokista syntyy. Näin muodostin yläluokat. Suoritin aineistolleni siis abstrahoinnin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3).

Luin huolellisesti alustavat luokat ja niiden sisällöt läpi. Alun perin arvioin, että yläluokka jäisi korkeimmaksi kategoriakseni aineiston kapeuden takia eli toisin sanoen pääluokkia ei syntyisi. Tuomi & Sarajärvi kertovat kirjassaan (2018, luku ”Kolme aineistolähtöistä analyysimallia”) Milesin ja Hubermanin (1994) näkemyksestä tehdä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Heidän mukaansa pääluokat eivät ole välttämättömiä, mikäli aineisto ei niihin riitä. Listasin ala- ja yläluokat taulukkoon. Sain luotua 9 yläluokkaa. Määrä tuntui minusta liian suurelta ja sisältö pinnalliselta, joten analysoin aineistoani uudestaan. Tarkasteltuani luokkia ja analysoituani niitä toisen kerran näin aineistossani uusia yhtymäkohtia sekä huomasin sen riittävän mainiosti pääluokkien muodostamiseen. Analysoin aineistoani vielä kolmannen kerran seminaarissa saamieni palautteiden pohjalta. Rakensin lopulta kuusi pääluokkaa, joihin sisältyi yhteensä 13 yläluokkaa sekä 28 alaluokkaa. Jokaisella yläluokalla ei ole alaluokkaa, sillä muutamat alaluokat olivat sellaisenaan riittäviä yläluokiksi. Esittelen laajemmin tekemääni luokittelua liitteessä kaksi, jossa on nähtävissä kaikki luomani ylä- ja pääluokat. Jokaista alaluokkaa ei ole nähtävissä niiden suuren määrän vuoksi.

Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston luokittelusta.

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|---|--------------------------------------|---------------------------|--|
| "[– –] se pyrkii tarttumaan jokaisen yksilöllisiin vahvuuksiin eikä kaikkien tarvitse näin istua samaan muottiin. | Yksilöllisiin vahvuuksiin keskittyminen. Hyväksyy erilaisuuden: kaikkien ei tarvitse olla samantlaisia. | Oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen | Yksilöllisyyden tukeminen | Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja tukeminen |
| "Myös jos ajatellaan, että positiivisuus tukee kokonaisvaltaista hyvinvointia ja minäkuva olisi tärkeä, että asiaan kiinnitettäisiin paljon huomiota myös kotona. Jos näin ei tapahdu niin koulun ja opettajan rajallinen aika voi jäädä irralliseksi." | Hyödyt vähäiset, jos kotona ei harjoiteta samaa pedagogiikkaa. | Kodin merkitys oppimiseen | Oppimisympäristöt | Koulunkäynnin ja oppimisen edistäjänä |
| "Huonoa on mielestäni just se mahdollinen "hihhulointi" eli että viedään positiivinen pedagogiikka ns liian pitkälle ja kaikki on vaan ihanaa ja ei välttämättä huomata vaikka oikeesti tuen tarvetta jne." | Huono puoli mahdollinen ylitiöpositiivisuus, jolloin ei huomioida haasteita ja tuen tarvetta. | - | Ylitiöpositiivisuus | Haasteiden ja akateemisten taitojen si-vuuttaminen |

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Kuvailen, millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on positiivisesta pedagogiikasta. Tässä osiossa vuorottelevat oma tulkintani, tulkintaani tukevat aineistolainaukset sekä tutkimuskirjallisuus. Vertailen myös opiskelijoiden näkemyksiä paikoitellen luokanopettajien näkemyksiin tutkimuskirjallisuudesta saamani kuvaan perustuen. Aineistolainaukset olen erotellut numeroimalla vastaajan sekä ilmoittamalla hänen sukupuolensa (N=nainen ja M=mies). Vastaajan numero määrittyy vastausjärjestyksen mukaan, jolloin N21 tarkoittaa 21. vastaajaa, joka on sukupuoleltaan nainen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 26 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, joista 20 oli naisia ja 6 miehiä. Seuraavissa alaluvuissa vastaan tutkimuskysymykseeni itse määrittämieni pääluokkieni avulla, jotka toimivat myös seuraavien alalukujen otsikkoina.

5.1 Hyvinvoinnin edistäminen ja arvostaminen

Opiskelijoiden vastauksista nousi mielestäni merkittävänä näkemyksenä esille se, että positiivinen pedagogiikka tähtää kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Hyvinvointiin tähtääminen koettiin myös omiin arvoihin ja opetusfilosofiaan sopivaksi. Hyvinvoinnista puhuttiin voimavarana, valmiutena jaksaa niin yhteiskunnassa kuin työelämässä sekä masentuneisuuden ennaltaehkäisyä.

Hyvinvointi nähtiin positiivisen pedagogiikan tavoitteena ja seurauksena. Positiivisessa pedagogiikassa tärkeää on oppilaiden ja opettajien hyvinvointi. Positiivisesta pedagogiikasta seuraa hyvinvoinnin kasvua. Hyvinvointi on monen tekijän tapahtumaketjun seuraus, joka voi lähteä esimerkiksi vahvuuskasvatuksen menetelmästä liikkeelle:

Lähdetään liikkeelle onnistumisista ja kasvatetaan lapsen minäpystyvyyden tunnetta, jolloin se heijastuu positiivisena vaikutuksena oppilaan oppimisessa ja muutenkin hyvinvoinnissa. (N21)

Vaikka sana *hyvinvointi* ei noussut suoraan esille kuin noin kymmenessä vastauksessa, tulkitsen vastauksia niin, että hyvinvoinnista puhuttiin kuitenkin huomattavasti useammassa vastauksessa. Perustelen päätelmäni sille, että moni opiskelija on vastannut positiivisen pedagogiikan myönteisiksi puoliksi sen, että se johtaa useisiin, elämää parantaviin asioihin. Ja nämä elämää parantavat asiat ovat olennaisia osa-alueita yksilön hy-

vinvoinnin kannalta, kuten esimerkiksi vahva itseluottamus, myönteisten asioiden näkeminen ja tunnetaitojen hallinta. Monen elämän osa-alueen paraneminen voidaan mielestäni johtaa hyvinvoinnin lisääntymiseksi. Myös se on mielestäni hyvinvoinnista puhumista, että näkee positiivisen pedagogiikan mahdollistavan tulevaisuuden haasteissa jaksamista sekä vähentävän masennusta. Hyvinvoiva ihminen pystyy ottamaan arjen haasteet vastaan mielenterveydelle kestäväällä tavalla.

Positiivinen pedagogiikka voi auttaa lasta myös tulevaisuudessa. (N5)

Positiivinen pedagogiikka antaa valmiuksia kestää hyvin ja pitkään yhteiskunnassa ja työelämässä. (N9)

Opiskelijoiden vastauksista välittyy viesti positiivisen pedagogiikan tärkeydestä sekä samaistumisesta sen arvopohjaan. Positiivinen pedagogiikka koettiin koulumaailmaan hyvin tarpeelliseksi ja tervetulleeksi. Tarpeellisuuden näkemystä mittaavan kysymyksen vastausten keskiarvo Likertin asteikolla oli 4,5. Yksi opiskelija valitsi ”en osaa sanoa” -vaihtoehdon. Tarpeellisuutta perusteltiin positiivisen pedagogiikan nykyaikaisuudella, hyvinvointiin keskittymisellä sekä kestäväan elämään kasvattamisella. Tulkintani mukaan kaikki nämä liittyvät hyvinvointiin ja tämänhetkiseen tarpeeseen edistää hyvinvointia lasten ja nuorten mielenterveyden parantamiseksi (Seligman ym., 2009; Tuominen-Soini, 2014, s. 243; White & Kern, 2018; Ahtola, 2016, s. 16; YLE, 2019).

Taulukko 3. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisen pedagogiikan tarpeellisuudesta.

| ”Onko positiiviselle pedagogiikalle tarvetta koulumaailmassa?” | | | | | |
|--|---|---|-----|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| | | | M10 | N1 | M26 |
| | | | N15 | N2 | |
| | | | N16 | N3 | |
| | | | N17 | N4 | |
| | | | N18 | N5 | |
| | | | M20 | M6 | |
| | | | N23 | N7 | |
| | | | | N8 | |
| | | | | N9 | |
| | | | | N11 | |
| | | | | N12 | |
| | | | | M13 | |
| | | | | M14 | |
| | | | | N19 | |
| | | | | N21 | |
| | | | | M22 | |
| | | | | N24 | |
| | | | | N25 | |
| Vastausten keskiarvo=4,5 | | | | | |

Kysyin opiskelijoilta myös, näkisivätkö he itsensä toteuttamassa positiivista pedagogiikkaa. Vastausten keskiarvo oli Likertin asteikolla 4,3. Opiskelijat näkivät siis itsensä jokseenkin todennäköisesti toteuttamassa positiivista pedagogiikkaa. Yleisin syy sille, miksi opiskelija näki itsensä positiivisen pedagogiikan toteuttajana, oli nimenomaan pedagogiikan periaatteiden kohtaaminen omien arvojen kanssa. Positiivista pedagogiikkaa kuvailtiin omille arvoille sopivaksi, olevan ”oikeiden asioiden äärellä” sekä sen ydinasioiden toteuttamisen kuuluvan jokaisen opettajan perustehtäviin.

Koen, että pos-peda tarjoaa työkaluja, välineitä ja periaatteita, mitkä apuna opettaminen ja kasvattaminen olisi oman käyttöteoriani mukaista. (N2)

Taulukko 4. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemys itsestä positiivisen pedagogiikan toteuttajana.

| ”Kuinka todennäköisesti näet itsesi toteuttamassa positiivista pedagogiikkaa opettajana?” | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| | M26 | N10 | N2 | N1 | |
| | | N18 | N4 | N3 | |
| | | N23 | N7 | N5 | |
| | | | N8 | M6 | |
| | | | N12 | N9 | |
| | | | N15 | N11 | |
| | | | N17 | M13 | |
| | | | N24 | M14 | |
| | | | | N16 | |
| | | | | N19 | |
| | | | | M20 | |
| | | | | N21 | |
| | | | | M22 | |
| | | | | N25 | |
| Vastausten keskiarvo=4,3 | | | | | |

On kiinnostavaa havaita, että tähän kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vastaukset ovat ristiriidassa omien kokemusteni kanssa. Mainitsin aiemmin tutkielmani johdannossa, että omat opiskelutoverini olivat suhtautuneet positiiviseen pedagogiikkaan skeptisesti ja kyseenalaistavasti. Tutkimustulosten myötä vaikuttaa, että opiskelijat näkevätkin positiivisen pedagogiikan hyödyllisenä ja tarpeellisenä sekä myös itsensä toteuttamassa kyseistä pedagogiikkaa. Tämä myös vahvistaa sitä, että ne vähäiset vastaajat, jotka kyselyyni ovat vastanneet, ovat olleet positiivisesta pedagogiikasta kiinnostuneita. Kyselyyni vastanneet ovat selkeästi sitoutuneita hyvin todennäköisesti toteuttamaan positiivisen pedagogiikan periaatteita ja kokevat positiivisen pedagogiikan myönteisenä asiana. Käsittelen tätä aihetta enemmän seuraavassa luvussa *Luotettavuus ja eettisyys*.

Hyvinvointiin panostaminen on tällä hetkellä ajankohtaista opettajien keskuudessa. Esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) nimesi lukuvuoden 2019–2020 työhyvinvoinnin lukuvuodeksi (OAJ, 2019). Tutkimukseni osoittaa, että myös alan opiskelijat kokevat hyvinvointiin panostamisen tärkeänä tehtävänä. Tutkimuskirjallisuus tukee myös tätä ajatusta, sillä lasten ja nuorten psyykkinen hyvinvoinnin parantamiseen on kiinnitetty huomiota globaalilla tasolla asti (esim. Seligman ym., 2009; Tuominen-Soini, 2014). Hyvinvointia voidaan niin opiskelijoiden kuin positiivisen pedagogiikan ammattilaisten mielestä edistää laadukkaalla perusopetuksella ja nimenomaan positiivisen pedagogiikan keinoin (Leskisenoja, 2017, s. 13–15; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 9; Avola & Pentikäinen, 2019, s. 14). Koululla on hyvinvoinnin edistämässä suuri rooli, sillä hyvinvoinnin perustaa rakennetaan lapsuusvuosien aikana ja koulu on olennainen osa usean lapsen ja nuoren elämää (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 20; Seligman ym., 2009, s. 293–295).

Opiskelijat kokivat hyvinvoinnin opettamisen ja hyvinvointiin tähtäämisen tärkeäksi koulumaailman tehtäväksi sekä halusivat itse toteuttaa tätä tehtävää opettajana. Uskon, että opiskelijat pitivät hyvinvoinnin tukemista erityisen tärkeänä siksi, koska he ovat tietoisia lasten ja nuorten sekä koulumaailman yleistyneestä psyykkisestä pahoinvoinnista. Tiedolta ei ole voinut välttyä, sillä siitä puhutaan opinnoissa, minkä lisäksi siihen varmasti törmää myös kentällä. Moni opiskelijoista on saattanut itsekin kokea uupumuksen oireita jossain vaiheessa opintoja. Uupumuksen ja psyykkisen pahoinvoinnin kohtaaminen voi opettaa arvostamaan omaa sekä muiden hyvinvointia. Mielestäni opiskelijoiden vastauksista kokonaisuudessaan on havaittavissa ajatus siitä, että koulun täytyy olla paikka, jossa tulee olla runsaasti inhimillisyyttä ja sen opettelua akateemisuuden rinnalla.

5.2 Tiedonpuute

Tässä alaluvussa keskityn kuvaamaan positiiviseen pedagogiikkaan liitettyä tiedonpuutetta. Tiedonpuute ilmeni niin opiskelijoiden itse kokemana kuin positiivisen pedagogiikan alaa koskevana tiedonpuutteena. Opiskelijoiden vastauksissa esiintyi paljon epävarmuutta sanojen kuten *ehkä* ja *luultavasti* sekä verbien konditionaalimuotojen muodossa. Tämä tukee ajatusta, että opiskelijat eivät ehkä ole varmoja siitä, mitä positiivinen pedagogiikka on. Ja myös sitä, että positiivisesta pedagogiikasta ei ehkä vielä ole riittävästi empiiristä tietoa. Opiskelijat myös kyseenalaistivat positiivisen pedagogiikan alkuperäisyyttä pohtimalla, onko kyseessä sittenkin vain vanha sisältö uudelleen otsikoituna.

Selvitin kyselylomakkeessa Likertin asteikollisella kysymyksellä, kuinka paljon opiskelijat kokivat tietävänsä positiivisesta pedagogiikasta. Vastauksien keskiarvo oli 3,4 eli opiskelijat kokivat tietävänsä hieman tai jonkin verran positiivisesta pedagogiikasta. Avoimista kysymyksistä kuitenkin ilmeni, että noin kolmasosa opiskelijoista koki, ettei tiedä positiivisesta pedagogiikasta paljoa — etenkin sen vertaa, että itse lähtisi sitä toteuttamaan. Empiriaan perustuva tiedonpuute on todellista alaa tutkineidenkin mielestä (Kristjánsson, 2012, s. 102). Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että jos aiheesta tiedettäisiin enemmän, sitä ”aivan varmasti” käytettäisiin opetuksessa.

Taulukko 5. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus positiivisen pedagogiikan tuttuudesta.

| ”Kuinka tuttua positiivinen pedagogiikka on sinulle?” | | | | | |
|---|----|-----|-----|-----|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| | N2 | N1 | N3 | N7 | |
| | M6 | N5 | N4 | N19 | |
| | | N8 | N9 | | |
| | | N10 | M13 | | |
| | | N11 | N16 | | |
| | | N12 | N17 | | |
| | | M14 | M20 | | |
| | | N15 | M22 | | |
| | | N18 | | | |
| | | N21 | | | |
| | | N23 | | | |
| | | N24 | | | |
| | | N25 | | | |
| | | M26 | | | |
| Vastausten keskiarvo=3,4 | | | | | |

Vastausten keskiarvo on mielestäni melko korkea ja viittaa siihen, että positiivinen pedagogiikka on opiskelijoille melko tuttua. Avoimissa vastauksissa kuitenkin ilmenee selkeää epävarmuutta ja useita *ehkä* sanoja, kuten aiemmin mainitsin. Nostan esimerkkinä katkelman vastaajan N18 vastauksesta, jossa hän pohti, mitä hänen mielestään positiivinen pedagogiikka on.

En ole perehtynyt positiiviseen pedagogiikkaan juurikaan, joten vastaukseni aiheeseen liittyen tulevat täysin sen pohjalta, mitä kuvittelen sen olevan. (N18)

Mielestäni tämä vastaus on hieman ristiriidassa hänen antamaansa Likertin asteikolliseen arvoon kolme, jonka hän antoi kysyttäessä positiivisen pedagogiikan tuttuutta. Ehkä vastaajalla on ollut epäselkeä tai erilainen käsitys siitä, mitä esimerkiksi arvo kolme tarkoittaa, mutta mielestäni kolmen arvon tarkoittaisi jo tietämystä aiheesta. Mielestäni

tämä ristiriitaisuus vahvistaa sitä, että positiivisesta pedagogiikasta ei koeta tietävän tarpeeksi tai ainakaan olla varmoja omasta tietotasosta.

On kiintoisaa havaita, että toisen ajankohtaisen pedagogisen suuntauksen, monialaisen oppimisen, kohdalla opettajaopiskelijat kokivat myös tiedon- ja koulutuksen puutetta. Cantellin (2017, s. 242) tutkimuksessa aineen- ja luokanopettajaopiskelijat olivat suhtautuneet monialaiseen opettamiseen myönteisesti, mutta kokivat, etteivät he saaneet opettajaopinnoista tarpeeksi tietoa ja taitoja kyseisen pedagogiikan toteuttamiseen käytännössä. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti luokanopettajien tulee kuitenkin osata toteuttaa ilmiölähtöistä, eheytettyä ja monialaista opetusta aivan kuten vahvuuksia ja hyvinvointia edistävää kasvatusta.

Kysyin opiskelijoilta avoimena lisäkysymyksenä, mitä kautta he ovat tutustuneet positiiviseen pedagogiikkaan. Opiskelijoilla oli mahdollisuus nimetä monta asiaa, mutta suurin osa heistä mainitsi vain yhden syyn. Suurin osa opiskelijoista (yhteensä 19 vastausta) ilmoitti tutustuneensa positiiviseen pedagogiikkaan opintojen kautta. Näistä noin puolet (yhdeksän vastausta) tosin kertoi, että aihetta on käsitelty vain vähäisessä määrin, esimerkiksi yhden oppitunnin verran. Muita mainittuja väyliä positiiviseen pedagogiikkaan tutustumiselle olivat kaverin kautta tutustuminen (neljä vastausta), työt ja sijaisuudet (neljä vastausta) sekä kirjallisuus (kaksi vastausta). Viisi opiskelijaa mainitsi oman kiinnostuneisuuden olevan syynä positiiviseen pedagogiikkaan tutustumiselle. Määrä on mielestäni melko pieni koko vastaajamäärään nähden, mikä vahvistaa sitä, ettei vastaajiksi ole päätynyt vain positiivisen pedagogiikan niin sanottuja ultrakannattajia, vaikka selkeästi suhtautuminen onkin myönteistä. Muuten tämä luku voisi olla jopa sama kuin vastaajien määrä. Käsittelen näitä ajatuksia enemmän *Luotettavuus ja eettisyys* -luvussa.

Taulukko 6. Luokanopettajaopiskelijoiden tutustumisväylät positiiviseen pedagogiikkaan.

| Tutustumisväylä | Mainintojen määrä |
|---------------------------------|-------------------|
| Oma kiinnostus | 2 |
| Kirjallisuus | 2 |
| Työ tai opettajan sijaisuudet | 4 |
| Ystävän kautta | 4 |
| Opinnot | 9 |
| Opinnoissa vain sivuttu aihetta | 10 |

Positiivinen pedagogiikka miellettiin uudeksi suuntaukseksi, joka vaatii lisää tutkimustietoa. Tiedonpuute nähtiin opettajan työn näkökulmasta huolestuttavana asiana. Positiivinen pedagogiikka voi opiskelijoiden mielestä pahimmillaan olla haitallista, jos opettaja ei ole varma käyttämästään pedagogiikasta tai sen taustoista. Yleisestikin hyvään opettajuuteen kuuluu se, että tietää mitä tekee ja miksi tekee eli toisin sanoen tuntee käyttöteoriansa (Stenberg, 2011, luku IV). Myös Kristjánsson (2012, s. 102) sekä White ja Kern (2018, s. 12) ovat nostaneet esille positiivista pedagogiikkaa koskevissa kriittisissä pohdinnoissaan tarpeen empiirisen tutkimuksen lisäämiselle.

Se on tietysti ajatuksena hieno, mutta onko opeilla tarpeeksi aikaa/motivaatio/tietoa asiasta että voisi toteuttaa. Myöskään opekoulutuksessa aiheesta ei puhuta kauheasti. Lisäksi aika uusi pedagoginen suuntaus niin tutkimustietoa ei ole välttämättä tarpeeksi kattavasti. (N19)

Empiirisen tutkimuksen ja tiedon lisäämisen ohella koulutus nähtiin tärkeänä lähtökohdana positiivisen pedagogiikan asianmukaiselle toteuttamiselle. Kouluttamisen tärkeyden tuovat esiin myös positiivisen pedagogiikan ammattilaiset. Kaikki lähtee opettajien ja jopa koko kouluhenkilökunnan kouluttamisesta. Kouluttaminen takaa sen, ettei positiivinen pedagogiikka jää päämäärätiedottomaksi puuhasteluksi. Näennäinen pedagogiikka voi aiheuttaa jopa haitallisia seurauksia. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 41; Leskisenoja, 2017, s. 181; Vuorinen ym., 2019, s. 55.)

Positiivisesta pedagogiikasta puhutaan usein uutena kasvatuksellisena suuntauksena. On kiinnostavaa huomata, miten lukuisien opiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että positiivista pedagogiikkaa ei pidetty minään uutena sisältönä koulumaailmassa Kristjánssonin (2012) tavoin. Se on pikemminkin ”vanha juttu uusissa releissä” tai ”vanhaa asiaa uusissa kuorissa”, kuten vastauksissa kuvailtiin. Positiivinen pedagogiikka terminä koettiin hämmentäväksi ja jopa luotaan pois työntäväksi. Positiivisen pedagogiikan sisällöt nähtiin kuitenkin omaan työhön sopiviksi, vaikka itse termiä vierastettaisiinkin. Vastauksista on selkeästi havaittavissa, että positiivinen pedagogiikka ei eroa monien mielestä tavallisesta pedagogiikasta. Positiivisen pedagogiikan sisällöt ovat nyt ja aiemmin olleet osa normaalia opettajan työtä. Termi on uusi, mutta sen sisältö kuuluu jokaisen kasvatajan perustyöhön.

En tiedä tulenko toteuttamaan juuri tällä nimellä ja kaikkea positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvaa, mutta varmasti ainakin osia siitä huomaamattakin toteuttaa opetuksessa. (N17)

Se, että on luotu menetelmä tätä perustehtävää varten varmasti auttaa ja antaa opettajalle valmiita ratkaisuja taitojen opettamiseen. Se, että opettaja nimeää oman pedagogiikkansa nojaavan positiiviseen pedagogiikkaan kuulostaa kuitenkin hämmentävältä. (N25)

Minun on vaikea ymmärtää, että mitä eroa positiivisella ja "tavallisella" pedagogiikalla todella on. En muista, että opettajankoulutuksen aikana minua olisi koskaan neuvottu antamaan palautetta kehumalla hienosti tehty, vaan meille on aina painotettu, kuinka tärkeää on, että palaute kohdistuu tekemiseen, on kannustavaa, motivoivaa ja yksilöllistä, jolloin oppilas todella tietää, mitä hän on tehnyt hyvin ja missä hän voisi vielä tarkentaa tekemistään. Jäin siis miettimään, että eroaako tämä positiivisen pedagogiikan näkökulma oikeasti jotenkin siitä näkökulmasta, mitä opettajankoulutuksessa yleensä käsitellään? Vai onko sama asia vain laitettu hienomman termin alle vähän eri sanoin? (N18)

Toisaalta, kun kasvatustyön perusasiat ovat selkeästi löydettävissä yksien "kansien" sisältä, voi se helpottaa opettajan työtä, kuten N25 mainitsee vastauksessaan. Myös Iso-pahkalan (2019, s. 92) tutkielman mukaan opettajat kokivat, että valmiit ja selkeät materiaalit helpottavaisivat positiivisen pedagogiikan periaatteiden toteuttamista. Tästä voisi siis olla hyötyä, vaikka ei varsinaisesti toteuttaisikaan positiivista pedagogiikkaa vaan ainoastaan opetussuunnitelman velvoittamia tavoitteita hyvinvointi- tai vahvuuskasvatuksen osalta. Ala-Luopa (2020, s. 71) toteaa tutkielmansa pohjalta, että uusille hyvinvointikasvatuksen opetusmateriaaleille olisi tarvetta luokanopettajien mukaan. Positiivisen pedagogiikan "kansille" sisältöineen olisi siis käyttöä niin Ala-Luopan (2020) kuin käsillä olevan tutkielman pohjalta.

5.3 Vahvuuskasvatus positiivisen pedagogiikan synonyyminä

Positiivisen pedagogiikan vahvuusperustainen luonne tuntui olevan hyvin opiskelijoiden tiedossa. Vahvuuskasvatus oli läsnä jokaisessa vastauksessa, mitä ei muiden pääluokkien kohdalla tapahtunut. Positiivista pedagogiikkaa kuvailtiin vahvuusperustaiseksi, luonteenvahvuuksiin keskittyväksi pedagogiikaksi, vahvuuskasvatukseksi ja vahvuuksiin keskittyväksi pedagogiikaksi. Voisi siis jopa sanoa, että vahvuuskasvatus nähtiin positiivisen pedagogiikan synonyyminä. Jokaisessa vastauksessa mainittiin vahvuusperustaisuus ja joissakin vastauksissa opiskelija mainitsi ainoastaan vahvuusperustaisuuden kysyttäessä, mitä positiivinen pedagogiikka on. Vahvuuskasvatus tuntui olevan ensimmäinen asia, joka positiivisesta pedagogiikasta tulee mieleen. Kysyessäni, mitä positiivinen pedagogiikka on, moni vastaus myös alkoi tämän tyylisellä kuvailulla:

Positiivinen pedagogiikka on mielestäni oppilaan vahvuuksiin keskittyvää pedagogiikkaa. (N12)

Opiskelijoiden mielestä positiivinen pedagogiikka on oppilaan vahvuuksien löytämistä, tuntemista ja tukemista, kehittämistä, hyödyntämistä sekä niihin keskittymistä. Löytämi-

sellä opiskelijat tarkoittivat sitä, että oppilas tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan. Tunteminen puolestaan tarkoitti opiskelijoiden mielestä sitä, että opettaja auttaa oppilasta löytämään ja sanallistamaan vahvuutensa. Tämän jälkeen, kun omat vahvuudet tunnetaan, opettaja tukee niiden käyttöä jatkuvasti ja auttaa niiden kehittämisessä. Kun vahvuudet ovat oppilaan hallinnassa, niitä pyritään hyödyntämään esimerkiksi tietoisella käyttämisellä ja siihen kannustamisella. Vahvuuksiin keskittymisellä tarkoitettiin niin yksilön vahvuuksiin tarttumista kuin ryhmien ja ihmisten vahvuuksien esiin nostamista. Vahvuuksien avulla pyritään myös selviytymään haasteista ja vaikeista asioista. Vahvuuskasvatuksen nähtiin siis edistävän oppilaan hyvinvointia, minäkäsitystä, opiskelumotivaatiota, tunteiden hallintaa ja henkistä vahvuutta.

Vahvuuskasvatukseen kuuluu opiskelijoiden vastausten perusteella myös myönteisiin kokemuksiin ja onnistumisiin keskittyminen sekä ympäröivän hyvän huomioiminen. Esimerkiksi oppilas tulisi palkita yleisesti hyvistä asioista, ei vain vahvuuksien ilmetessä. Oppilas saa positiivista pedagogiikkaa toteuttavalta opettajalta huomiota ja palautetta etenkin hyvästä käytöksestä. Hyvän ja myönteisten asioiden sanoittaminen kehittää entisestään hyvää ja myönteistä ilmapiiriä. Vastauksissa mainittiin myös, että hyvän huomioimisessa ei ole mitään pahaa. Onnistumiset ja hyvät tunteet hyödynnetään positiivisessa pedagogiikassa. Parhaillaan myönteisten tunteiden huomioiminen antaa oppilaalle motivaatiota koulutyöskentelyyn.

Opetuksessa keskitytään myönteisten ja positiivisten kokemusten antamiseen ja vahvistetaan oppilaan itseluottamusta. Yritetään tunnistaa ja löytää oppilaan vahvuuksia ja hyviä tunteita ja sitten hyödyntää niitä. (N4)

Positiivinen pedagogiikka miellettiin siis ikään kuin synonyyminä vahvuuskasvatukselle. Yhtenä syynä tähän saattaa olla se, että Kaisa Vuorisen ja Lotta Uusitalo-Malmivaaran kirjoittamat *Huomaa hyvä!* -kirjat ovat tavoittaneet monet opettajat, ja selkeästi opiskelijatkin, kentän puolella ja saavuttaneet siellä suosiota. Kirjat ovat ensimmäisiä positiivisen pedagogiikan oppaita Suomen kontekstissa. Kirjat keskittyvät nimensä mukaisesti etenkin luonteenvahvuuskasvatukseen osana positiivista pedagogiikkaa ja tarjoavat kasvattajille perustietoa ja konkreettisia keinoja vahvuuskasvatukseen. Kirjasarjaan kuuluu myös opettajanopas ja esimerkiksi lapsille suunnatut toimintakortit sekä muuta oheismateriaalia. Kirjan maskottina on Vahvuusvaris. Esimerkiksi muutama opiskelija mainitsi, että ensimmäisenä positiivisesta pedagogiikasta tulee mieleen vahvuusvaris ja vahvuuskortit. Toinen syy vahvuuskasvatuksen mieltämiselle positiiviseksi pedagogiikaksi voi

johtua myös siitä, että sitä käsittelevässä kirjallisuudessa positiivisen pedagogiikan synonyyminä on ehdotettu vahvuuspedagogiikkaa tai vahvuusperustaista opetusta (Sandberg, 2018, s. 26).

Kiinnitin vastauksissa huomiota siihen, että vahvuuskasvatus oli vahvasti opiskelijoiden tiedossa ja se nähtiin yhtä kuin positiivisena pedagogiikkana. Kuitenkaan lähes mistään vastauksesta ei käynyt ilmi konkreettisia esimerkkejä, miten opiskelijat ajattelevat opettajan toteuttavan vahvuuskasvatusta käytännössä. Vain yksi opiskelija (M13) antoi konkreettisen esimerkin opettajan ja oppilaan välisistä keskusteluvarteista, jotka voisivat hänen mielestään olla oiva keino toteuttaa vahvuuskasvatusta henkilökohtaisesti. Konkreettisten esimerkkien puute voi kieliä siitä, että käytännönkeinoja ei tiedetä tai tunneta. Tätä näkemystä tukee myös edellisessä alaluvussa (5.2) käsittelemäni ja opiskelijoiden kokemaa tiedonpuute. Ehkä opiskelijat ovat törmänneet vahvuuskasvatuksen otsikoihin ja *Huomaa hyvä!* -kirjan kanteen, mutta eivät ole sukeltaneet sen syvemmälle aiheeseen. Toisaalta se voi myös kertoa vain siitä, että kysymykseen ei olla jaksettu tai ajateltu sen olevan tarpeellista vastata niin yksityistarkasti, että esittelisi konkreettisia vahvuuskasvatuskeinoja. On myös mahdollista, että konkreettisten esimerkkien puute johtuu siitä, ettei opiskelijoilla ole vielä juurikaan kokemusta itse kentältä ollessaan vasta matkalla sinne.

Verrattaessa opiskelijoiden näkemyksiä positiivisen pedagogiikan pääpiirteistä Kumpulaisen ja hänen työryhmänsä (2014a) näkemyksiin, jää opiskelijoiden näkemys suppeammaksi. Kumpulainen kanssakirjoittajineen (2014a) näkee, että vahvuuskasvatus on vain yksi positiivisen pedagogiikan periaatteista (ks. kuvio 1), kun taas opiskelijoiden vastauksissa vahvistuu näkemys siitä, että positiivinen pedagogiikka on yhtä kuin vahvuuskasvatus. Siten tulkitsen, että positiivisen pedagogiikan monipuolisuus ei ole saavuttanut opiskelijoiden tietoisuutta.

5.4 Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja tukeminen

Tutkimukseni myötä yhdeksi pääluokaksi muodostui oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja tukeminen. Opiskelijoiden vastausten perusteella positiivinen pedagogiikka koetaan hyvin yksilökeskeiseksi. Positiivisen pedagogiikan toteutus nähtiin käytännössä kohdistuvan suurimmaksi osaksi yksilöön ja yksilön kehittymisen edistämiseen. Yksilökeskeisyyttä kuvailtiin jokaisen oppilaan kohtaamisena yksilöllisine ominaisuuksineen, yksilön

korostamisena ja omista lähtökohdista opiskeluna. Yksilökeskeisyys nähtiin myönteisenä asiana, sillä sen ajateltiin näkyvän myös yksilön erilaisuuksien ja vahvuuksien huomioimisena sekä hyväksymisenä. Opettajan näkökulmasta yksilökeskeinen opettaminen ja tukeminen voi lisätä työn kuormittavuutta.

[positiivinen pedagogiikka on] Aika yksilöllistä ja edellyttää hyvää oppilaantuntemusta, eli läheistä suhdetta omien oppilaiden kanssa. (M26)

[– –] se [positiivinen pedagogiikka] pyrkii tarttumaan jokaisen yksilöllisiin vahvuuksiin eikä kaikkien tarvitse näin istua samaan muottiin. (N1)

Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että positiivisen pedagogiikan nähdään edistävän yksilön minuuden kasvua. Tämän tutkielman kontekstissa näen minuuden käsitteen muodostuvan itsetunnosta, -luottamuksesta, -tuntemuksesta sekä minäpystyvyydestä. Positiivisen pedagogiikan kuvailtiin tukevan oppilaan itsetuntoa, vahvistavan oppilaan itseluottamusta ja -tuntemusta sekä minäpystyvyyden tunnetta. Vahvuuskasvatuksen menetelmät nähtiin väylänä itsetuntemuksen lisääntymiselle. Etenkin oppilaat, joilla on vaarana saada omasta toiminnastaan paljon moitetta tai liian vähän myönteistä palautetta, hyötyvät positiivisesta pedagogiikasta. Näitä opiskelijoiden mielestä ovat esimerkiksi ujut, heikon itsetunnon omaavat ja koulunkäynnin vaikeuksista kärsivät oppilaat. Koulun mahtuisi vielä lisää tilaa myönteiselle palautteelle. Haasteista kärsivät oppilaat saavat liian usein leiman otsaansa:

Lapsen itsetuntemuksen ja myös itsevarmuuden lisääminen. Voidaan esimerkiksi näyttää usein vain komennetulle oppilaalle, että hänessä on hyviä puolia. (N17)

Lisäksi uskon että positiivisesta pedagogiikasta ja nimenomaan omien vahvuuksien tunnistamisesta ja korostamisesta on hyötyä kaikille oppilaille, mutta erityisesti niille joilla on esim. heikko itsetunto tai heikko minäpystyvyyden kokemus. (N10)

Myös teoreettinen viitekehyseni (ks. luku 2.4) puoltaa ajatusta, että positiivinen pedagogiikka tukee kaikkia oppijoita, mutta etenkin koulunkäynnin haasteista kärsiviä (Sandberg, 2016; 2018; Sandberg & Vuorinen, 2015; Vuorinen ym., 2019). Erityisesti juuri tämä opiskelijoiden mainitsema hyvien ominaisuuksien huomioiminen on myös Sandbergin mukaan ydinkeino oppilaan tukemiseksi. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan itsetunto on usein koetuksella, sillä hän voi saada osakseen kohtuuttoman määrän negatiivista palautetta toiminnastaan. Ulkopuolelta asetettujen normien mukaisesti toimiminen, etenkin ryhmässä, voi olla esimerkiksi tarkkaavaisuuden haasteista kärsivälle lapselle

hyvin haastavaa. (Sandberg, 2018, luku ”Miten voit tukea ADHD-oireista oppilasta peruskoulussa?”.)

Vaikka haasteista kärsivät oppilaat hyötyisivät eniten positiivisesta pedagogiikasta, kokevat kentällä olevat opettajat toisinaan hyvinvoinnin opetuksen hankalaksi nimenomaan haasteista kärsiville oppilaille. Hankaluutta hyvinvoinnin opetukseen tuo lisää esimerkiksi se, jos luokan johtohahmona toimii huonosti käyttäytyvä oppilas. Myös oppilaan puutteellisten taitojen koettiin vaikeuttavan hyvinvointitaitojen opetusta, sillä he eivät pystyneet aina tekemään itselleen haastavia harjoitteita. Opettajat, jotka olivat harjoittaneet hyvinvointitaitoja sinnikkäästi haastavan luokan kanssa, ilmoittivat huomanneensa selkeän muutoksen parempaan. (Pellava, 2019, s. 51–53.)

Opiskelijat olivat nostaneet esille oppilaantuntemuksen. Yksilöt huomioiva opettaminen vaatii opettajalta vahvaa oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemuksella tarkoitettiin oppilaiden tuntemista ja läheistä suhdetta oppilaisiin. Oppilaantuntemus nähtiin tärkeänä, koska se mahdollistaa esimerkiksi lapsen vahvuuksien ja kehityskohteiden tunnistamisen. Tällöin opettaja pystyy tukemaan lasta yksilöllisesti parhaansa mukaan.

Opettajan tulisi pyrkiä tuntemaan oppilaansa niin hyvin, että hän pystyy tunnistamaan yksilöiden hyviä ominaisuuksia ja korostamaan niitä oppilaan onnistuessa! (N21)

Opiskelijat näkivät oppilaantuntemuksen ja yksilökeskeisen opettamisen suurena riskinä opettajan kuormittumiselle. Ajanpuute vaivaa yleisesti opettajia jo valmiiksi. Positiivisen pedagogiikan ajateltiin yleisesti vaativan ylimääräistä työtä. Opettajalla pitää koko ajan olla ”positiiviset linssit” päässä. Jokaisen oppilaan kohtaaminen yksilönä vie henkisiä resursseja. Lisäksi opettajalle voi tulla riittämättömyyden tunne, mikäli hän ei pysty toteuttamaan esimerkiksi ajanpuutteen takia omien arvojensa mukaista opetusta tai kohtaamaan jokaista lasta päivittäin yksilöllisesti.

[– –] oppikirjat sekä tuntien sisältö perustuvat opetussuunnitelmaan ja oppilaiden omien vahvuuksien sisällyttäminen opetukseen vaatii opettajalta lisää työtä sekä resursseja kohdata jokainen oppilas yksilönä. (N1)

Hyvinvoinnin lisääminen kokonaisvaltaisesti koko kouluyhteisöön on positiivisen pedagogiikan yksi ydintarkoituksista. Opiskelijat näkivät muutamaa vastausta lukuun ottamatta positiivisen pedagogiikan kuitenkin tuovan opettajalle enemmän lisäkuormitusta kuin hyvinvointia. Tästä on hieman ristiriitaisia näkemyksiä tarkasteltaessa aihetta tutki-
neiden pro gradu -tutkielmien tuloksia. Positiivinen pedagogiikka lisää opettajien hyvinvointia, mutta toisaalta myös kuluttaa heidän voimavarojaan. Kentällä olevat opettajat

ovat kokeneet positiivisen pedagogiikan tuovan lisäkuormitusta työhönsä (Isopahkala, 2019; Järvistö & Klinga, 2019; Pellava, 2019). Esimerkiksi osa opettajista koki, ettei aika riitä kaikkien oppilaiden laadukkaaseen kohtaamiseen (Pellava, 2019, s. 47). Kuormittavuutta sekä haasteita positiivisen pedagogiikan toteuttamiselle lisäävät esimerkiksi suuret luokkakoot, tukea tarvitsevat oppilaat sekä aikuisresurssien vähyys (Isopahkala, 2019, s. 87). Ylipäättään opettajan työ koetaan kuormittavana. Toisaalta taas positiivisen pedagogiikan on koettu edistävän omaa hyvinvointia (Isopahkala, 2019, s. 111). Positiivinen pedagogiikka saattaa lisätä kuormitusta, mutta on kentällä olevien opettajien kokemusten mukaan sen arvoista (Järvistö & Klinga, 2019, s. 81). Wangin ja Hallin (2019) tutkimuksen mukaan, opettajien työssä jaksamista edistää se, että opettaja pitää arvokkaana hyvää oppilaantuntemusta ja suhdetta oppilaaseen. Yksilöllinen opettaminen ja oppilaantuntemus siis vaativat opettajalta energiaa, mutta toisaalta myös edistävät opettajan työssä jaksamista.

5.5 Koulunkäynnin ja oppimisen edistäjänä

Tässä alaluvussa käsittelen opiskelijoiden ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta koulunkäynnin ja oppimisen edistäjänä. Koulunkäynti on laaja käsite, mutta tässä kontekstissa tarkoitan sillä kouluympäristöä sekä siellä tapahtuvaa toimintaa, viihtymistä ja oppimista. Kouluympäristöksi luokittelen myös kodin siltä osin, kun se tukee koulunkäynnin ja oppimisen edistymistä.

Positiivisella pedagogiikalla oli opiskelijoiden mielestä suuri vaikutus koulussa tapahtuvaan oppimiseen. Monissa vastauksissa ilmeni, että positiivinen pedagogiikka edistää koulumenestystä, koulunkäyntiin suhtautumista ja enteilee parempaa tulevaisuutta opintojen kannalta. Pedagogiikka tukee oppilaan käsitystä itsestään oppijana. Positiivisen pedagogiikan ajateltiin vaikuttavan oppimismotivaatioon myönteisesti. Positiivisella pedagogiikalla on vaikutusta etenkin oppimisen taitoihin.

Yhteiskunnalle on tärkeintä, että sen jäsenet uskovat itseensä ja ovat valmiita oppimaan uutta. Se on merkityksellisempää kuin se, että yksilö osaa ulkoa jo valmiiksi mahdollisimman paljon. (N9)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on näiden opiskelijoiden kanssa samaa mieltä. Oppimisen taidot nähdään yhtenä opetuksen päätavoitteena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sillä se on yksi seitsemästä laaja-alaisesta oppimistavoitteesta. Kaiken toiminnan tulisi edistää oppimisen taitoja. Oppimaan oppimisen taidot

luovat nimittäin pohjaa elinikäiselle oppimiselle. (POPS, 2014, s. 19–20.) Yleisesti opiskelijoiden vastauksista huokuu laaja-alaisen osaamistavoitteiden taitojen harjoittelun tärkeys. Opiskelijat ilmaisivat, että esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutuskasvatus ovat tärkeitä harjoiteltavia taitoja alakoulussa sekä ydinasioita positiivisessa pedagogiikassa.

Opiskelijoiden mukaan positiivisen pedagogiikan keinot johtavat positiiviseen ilmapiiriin. Positiivinen ilmapiiri taas edistää jokaisen oppilaan koulunkäyntiä. Positiivisen ilmapiirin yhteydessä puhuttiin, ikään kuin vastaavana terminä, myös turvallisesta ilmapiiristä. Positiivista ilmapiiriä on vastausten perusteella myös se, että levitetään hyvää mieltä ja positiivisuutta. Toisin sanoen keskitytään kaikessa yksinkertaisuudessa positiivisuuteen ja sen levittämiseen, ilman sen syvempää tarkoitusta (vrt. vahvuuskasvatus). Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana nähdään olevan elämäniloa, innokkuutta ja myönteisyyttä. Positiivisella ilmapiirillä nähtiin olevan paljon myönteisiä vaikutuksia, jotka muodostavat laajemman vaikutusten ketjun. Positiivisen ilmapiirin ajateltiin tuovan iloa oppilaille. Sen nähtiin luovan me-henkeä luokkaan ja edistävän työskentelytaitoja. Työskentelytaitojen karttuessa ryhmätyöskentely helpottuu. Ryhmätyöskentely taas mahdollistaa vuorovaikutustaitojen harjoittelun. Positiivinen ilmapiiri lisää myös kouluviihtyvyyttä, mikä taas edistää oppimistuloksia.

Se [positiivinen pedagogiikka] luo luokkaan turvallisen ilmapiirin joka mahdollistaa esimerkiksi ryhmätyöskentelyn ja sitä kautta vuorovaikutuksen harjoittelua sekä yleisesti muiden kanssa toimimista. (N11)

Positiivinen pedagogiikka auttaa luokan positiivisen ilmapiirin luomisessa, minkä uskon vaikuttavan oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta oppimistuloksiin. (N5)

Opiskelijat olivat pohtineet vastauksissaan positiivisen pedagogiikan luonnetta ja sen paikkaa opetuksessa. Positiivinen pedagogiikka miellettiin sisäänrakennetuksi ja tasaisesti jatkuvaksi tavaksi kuin ajoittaisiksi pyrähdyksiksi. Samanlainen näkemys pedagogiikan luonteesta on myös Leskisenojalla sekä Avolalla ja Pentikäisellä (2017, s. 185; 2019, s. 40). Positiivisen pedagogiikan tulisi ylettyä koulumaailmasta myös koulun ulkopuolelle ja laajemmaksi osaksi elämää. Vastauksissa mainittiin, että positiivisen pedagogiikan hyödyt jäävät vähäisiksi, jos kotiväki ei harjoita samaa pedagogiikkaa. Haasteena voi yhden opiskelijan mukaan olla se, että vanhemmat eivät ymmärrä mistä on kyse tai miksi pedagogiikkaa kannattaisi harjoittaa. Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 16) mukaan hyvinvointi- ja elämäntaitojen opetukselle on kuitenkin kysyntää sekä kasvattajien että vanhempien toimesta. Isopahkalan (2019, s. 78) tutkielman mukaan positiivinen pedagogiikka on otettu vanhempien toimesta avosylin vastaan ilman moitteita. Vahvuuspuhe on siis siirtynyt myös koulusta koteihin.

5.6 Haasteiden ja akateemisten taitojen sivuuttaminen

Kysyin kyselylomakkeessani, mitä huonoa positiivisessa pedagogiikassa voisi vastaajan mielestä olla. Opiskelijat olivat analysoineet positiivista pedagogiikkaa kriittisesti monesta eri aspektista. Eniten huolta ilmaisevat näkemykset liittyivät positiivisen pedagogiikan tapaan suhtautua haasteisiin yltiöpositiivisesti. Myös akateemisten taitojen opiskelun sivuuttaminen mietitytti opiskelijoita.

Opiskelijoiden mielestä pedagogiikan kompastuskivi on nimenomaan haasteisiin tarttumattomuus. Vastauksissa korostui ajatus siitä, että ongelmat sivuutetaan. On tärkeää ymmärtää ja hyväksyä elämän haasteita ja varjopuolia. Huolta aiheutti se, jos vakavat asiat jäävät tai oikeastaan jätetään huomiotta: kiusaamiseen ei puututa kunnolla, oppilaan huono käytös hyväksytään hiljaisesti tai kehitystarpeet unohdetaan. Oppilas voi saada liian myönteisen kuvan itsestään, mikäli hän ei saa tarpeeksi rakentavaa palautetta kehujen ja kannustamisen lomassa. Rajoja ei saisi unohtaa, vaikka kyseessä onkin vahvuuksiin keskittyvä ja positiivisella asenteella tapahtuva kasvatus.

Täytyy pitää silti huolta rajoista ja säännöistä eikä taipua liikaa sellaisen hyssyttelyn ja hymyilyn puoleen, mitä osa voisi ajatella olevan positiivista pedagogiikkaa. (N23)

Positiivinen pedagogiikka sai kriittistä analyysiä yltiöpositiivisuuteen liittyen. Vastauksista ilmenee, että positiivinen pedagogiikka on vaarassa kallistua yltiöpositiiviseksi sanahelelinäksi. Termiä itsessään kuvailtiin yltiöpositiiviseksi ja herättävän luottamusta horjuttavia mielleyhtymiä. Positiivisessa pedagogiikassa ei nähty välttämättä olevan mitään pahaa, mutta sitä ei toivottu toteutettavan liian kirjaimellisesti. Terve kriittisyys, omien kehityskohteiden huomaaminen ja työstäminen sekä elämän haasteiden ymmärtäminen eivät saa hämärtyä.

Tietyllä tapaa positiiviseen pedagogiikkaan kuitenkin itsellä assosioituu pieni "hihhulointi" fiilis, joka ei niinkään johdu siitä etten pitäisi sitä tärkeänä ja hyödyllisenä, vaan siksi että miten sitä "markkinoidaan" ja kuten positiivisen psykologiankin, niin semmonen self-help kirjallisuus on ehkä vähän ominut noi suuntaukset. (N10)

Se ei saa ns. karata käsistä. Voiko siis ihmistä kehua liikaa? En tarkoita sitä. En koe ongelmaksi sitä, että jotakuta kehuetaan, tai joku on tietoinen taidoistaan/kyvyistään. Tarkoitan vain, että positiivisuus ei saa muuttua yltiöpositiivisuudeksi, naiiviksi sinisilmäiseksi ääri-idealismiksi. Miksi? Koska vaikka positiivisia asioita on hyvä ja tärkeää korostaa, on myös samalla ymmärrettävä elämän haasteita, varjopuolia ja kaikenmaailman negatiivisia asioita. (M13)

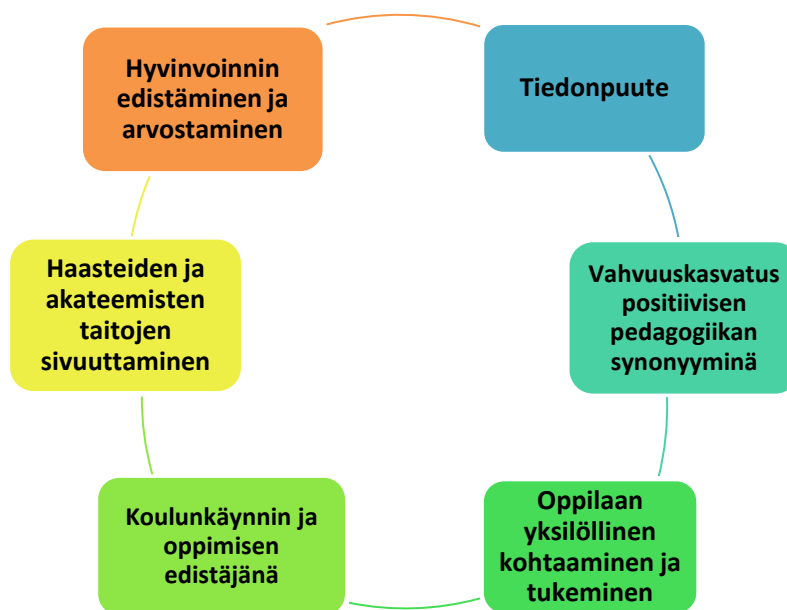
Vastauksista nousi esille myös epäily, että positiivinen pedagogiikka on pois tärkeiden asioiden harjoittelulta. Vaarana pidettiin sitä, että huomio on pois muilta oppimisen osa-alueilta liiallisen vahvuuksiin ja myönteisiin asioihin keskittymisen takia. Tiettyjen perustaitojen hallintaa ei saisi unohtaa. Oletan, että näillä perustaidoilla tarkoitetaan akateemiseksi miellettyjä taitoja, kuten esimerkiksi luku- ja laskutaitoja, jotka oletetaan opittavan koulunkäynnin myötä. Jos opetus on liian suppeaa eli nojautuu vain positiivisen pedagogiikan metodeihin, oppilas ei saa tarpeeksi haastetta kehittyäkseen.

Kysyin lomakkeessa vastaajien sukupuolta. Vastauksissa oli yhdenmukaisuutta puhuttaessa haasteisiin tarttumisesta. On kiinnostavaa havaita, että lähes kaikki mieheksi itsensä kokeneet opiskelijat, yhtä lukuun ottamatta, mainitsee positiivisen pedagogiikan haittapuoleksi mahdollisen yltiöpositiivisuuden tai ongelmien sivuuttamisen. Eli vain yksi miespuolinen opiskelija ei nostanut vastauksessaan esille yltiöpositiivisuutta tai ongelmien sivuuttamista. Tosin tämä vastaaja oli muuten vastauksissaan todella kriittinen ja eikä nähnyt itseään toteuttamassa positiivista pedagogiikkaa tulevaisuudessa. En koe olevani oikeutettu tai kykeneväinen tekemään tästä mitään yleistystä sukupuoleen kohdistuen tai löytämään syytä tämän ilmiön taakse, miksi miespuoliset opiskelijat mainitsivat vastauksissaan yltiöpositiivisuuden tai haasteiden sivuuttamisen. Yksi hypoteettinen selitys tälle ilmiölle voisi kuitenkin olla sellainen, että miesopettajat uskaltavat kohdata rohkeammin ongelmatilanteita. Seppälän (2019, s. 33–36) tutkielmasta ilmenee, että miesopettajat itse kokevat sukupuolen tuovan esimerkiksi kurinpitotilanteisiin edullisemman aseman. Ehkä siksi tässäkin tutkielmassa juuri miehet nostivat reippaammin esille ongelmiin tarttumisen.

Yhteenveto

Opiskelijat suhtautuivat positiiviseen pedagogiikkaan myönteisesti, mutta eivät kriittikömmästä. Sukupuolten väliltä ei löytynyt merkittäviä eroja. Positiivisen pedagogiikan nähtiin edistävän laajasti *hyvinvointia* esimerkiksi antamalla hyvät lähtökohdat tasapainoisen mielenterveyden ja tulevaisuuden rakentamiselle. Opiskelijat kokivat hyvinvointiin tähtäävän ajatuksen tarpeelliseksi ja omaan opetusfilosofiaan sopivaksi. *Tiedonpuute* nähtiin positiivisen pedagogiikan haasteena ja luotettavuutta horjuttavana tekijänä. Opiskelijoilla itsellään oli aiheesta hieman tietoa. Tiedon- ja tutkimuksenpuute sai opiskelijat myös pohtimaan positiivisen pedagogiikan alkuperäisyyttä; onko kyseessä sittenkin uudelleennimetty kokonaisuus eikä puhtaasti uusi suuntaus? *Vahvuuskasvatus* koettiin positiivisen pedagogiikan ytimeksi. Positiivinen pedagogiikka on erityisesti oppilaan vahvuuksien löytämistä, tuntemista ja tukemista, kehittämistä, hyödyntämistä sekä niihin

keskittymistä. Positiivisen pedagogiikan nähtiin keskittyvän suurimmaksi osaksi yksilöön ja *yksilön kehittymisen tukemiseen*. Positiivinen pedagogiikka edistää oppilaan minuuden kasvua, kuten itsetuntoa, -luottamusta, -tuntemusta ja minäpystyvyyden tunnetta. Positiivisesta pedagogiikasta hyötyvät erityisesti erityiset oppijat, kuten tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivät oppilaat, jotka saavat usein moitetta omasta toiminnastaan. Yksilöllinen tukeminen vaatii opettajalta vahvaa oppilaantuntemusta, mikä koettiin vaaraksi opettajan liialliselle kuormittumiselle. *Koulunkäyntiin ja oppimiseen* pedagogiikalla on opiskelijoiden mielestä edistävä vaikutus. Positiivisen pedagogiikan menetelmien käyttämisestä seuraa ikään kuin ketjuja, jotka loppujen lopuksi johtavat oppimisen ja koulussa viihtymiseen paranemiseen. Positiivisen pedagogiikan paikka opetuksessa on sisäänrakennettuna tapana osana koulun arkea. Opiskelijoissa herätti huolta positiivisen pedagogiikan mahdollinen tapa *sivuuttaa haasteet ja akateemiset taidot*.



Kuvio 3. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta

6 Luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaani tutkijana. Kuvaan niitä keinoja, joilla pyrin parantamaan tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

Toteutin tutkimukseni aineistonkeruun sähköisen kyselyn avulla. Valitsin kyseisen aineistonkeruumenetelmän, vaikka kyselytutkimukseen liittyy väistämättä moniakin heikkouksia. Hirsjärvi kanssakirjoittajineen (2007, s. 190) nimeävät heikkoudeksi vastaajakadon sekä aineiston pinnallisen luonteen. Valitsemani aineistonkeruumenetelmän takia en voi varmistua siitä, että vastaaja on vastannut tosissaan. Myöskään siitä ei ole varmuutta, onko vastaajat ymmärtäneet kysymykseni oikein. Tutkimuksen aihe on kuitenkin tärkein vastaamiseen vaikuttava seikka. (Hirsjärvi ym., 2007, s. 190, 193.) Kun lähdin toteuttamaan tätä tutkimusta, uskoin, että tämä aihe voisi kiinnostaa uutena pedagogisena suuntauksena pian valmistuvia luokanopettajaopiskelijoita. Oletin, että heillä olisi sanottavaa aiheesta niin hyvässä kuin pahassa.

Tutkimustani vaivasi vastaajakato. Lähetin kyselyn arvioideni mukaan noin 180 opiskelijalle ja sain vastauksia vain 28, joista 26 kelpasivat tutkimukseeni. Vastausprosentti on siten noin 14 prosenttia. Ennen aineistonkeruun aloitusta olin asettanut vastausmäärän tavoitteen lähes puolet suuremmaksi. Vastaajakatoon saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, että opiskelijoilla on kiire omien opintojensa kanssa tai vastaamiseen ei ollut riittävää motiivia. Myös maailmaa ravisteleva koronaviruspandemia saattoi vaikuttaa vastaushalukkuuteen sen muuttaessa opiskelijoiden arjen poikkeukselliseksi. Opiskelijoilla on voinut mennä energiaa ja aikaa uuteen elämäntilanteeseen sopeutumiseen, eikä näin ollen tutkimuskyselyt ole olleet päällimmäisenä omalla tehtävällä. Vapaaehtoinen tekstin tuottaminen vapaa-ajalla ei välttämättä houkuttele, jos se ei edistä omaa etua. Etenkään jos aiheesta ei ole paljoa tietoa eli vastaamiseen liittyy epävarmuutta. Kyselyitä ja tutkimuspyyntöjä liikkuu myös todella paljon, mikä voi johtaa vastaajakatoon (Hirsjärvi ym., 2007, s. 197; Vehkalahti, 2019, s. 48). Aineistokoon päättäminen ja siihen tyytyminen tuntui itsestäni haastavalta, sillä vastausmäärä ei vastannut omiin odotuksiini. Lisäksi pienen aineistomäärän takia en voi tietää, jäikö aiheesta jotakin olennaista tietämättä. Eskola ja Suoranta kuitenkin (1998, s. 62) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa osallistujamäärään ei ole yhtä yleispätevää ohjetta. Heidän mukaansa tutkittavien määrällä ei ole välitöntä merkitystä siihen, onnistuuko tutkimus. Tällä mittarilla en siis voi tietää, onko tutkimukseni onnistunut vai ei.

Lomakkeen luomisen haastavuutta kuvaa mielestäni hyvin Hirsjärven ja hänen kanssa-kirjoittajiensa (2007, s. 197) vertauskuva taiteen tekemisestä, johon pystyin hyvin samaistumaan. Kysymysten ja lomakkeen huolellisella ja harkitulla toteuttamisella voidaan edistää onnistunutta tutkimusta. (Hirsjärvi ym., 2007, s. 197, 193.) Siksi käytin kunnolla aikaa kysymysten laadintaan. Pyrin edistämään lomakkeen selvyyttä sekä toimivuutta esitestaajilla, joina toimivat kaksi opiskelukaveriani samasta graduseminaarista. Lopuksi kysyin vielä ohjaajani mielipidettä kyselylomakkeesta. Esitestaus on tutkimuksessa välttämätöntä (Hirsjärvi ym., 2007, s. 199). Kyselylomaketta laatiessa tiedostin mahdollisen vastaajakadon vaaran. Yksi syy vastaajakatoon voi olla liian työläs kysely. Työläässä kyselyssä on esimerkiksi liikaa avoimia kysymyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 193.) Tiedostin tämän, mutta halusin kuitenkin käyttää mahdollisimman paljon avoimia kysymyksiä, sillä ne antoivat vastaajille mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti (Hirsjärvi ym., 2007, s. 196). Alun perin kaikkien kysymysteni piti olla avoimia, mutta päädyin palautteiden myötä vaihtamaan puolet kysymyksistä suljetuiksi. Opiskelijalla oli kuitenkin mahdollisuus halutessaan täsmentää vastaustaan tekstikentässä.

Koska vastausprosentti jäi niin matalaksi (14 %), voidaan todeta, että tutkimukseni otos on epäedustava. Tyypillinen vastausprosentti kyselytutkimuksissa on Vehkalahden (2019, s. 44) mukaan nykyään alle 50 %. Jos vastausprosentti jää tämän alle, on hyvä pysähtyä miettimään, ketkä ne harvat kyselyyn vastanneet ovat. Vastauksista on havaittavissa, että yleisesti ottaen vastaajiksi valikoitui positiivisesta pedagogiikasta pitäviä opiskelijoita. Tämä näkyy tutkimustuloksissa ja saattaa siten väärentää todellisuutta. Positiivinen pedagogiikka koettiin koulumaailmaan todella tarpeelliseksi. Opiskelijat näkivät toteuttavansa positiivista pedagogiikkaa tulevaisuudessa melko tai hyvin todennäköisesti. Tämän perusteella voin todeta, että kyselyyni ovat vastanneet ne opiskelijat, jotka ovat jossain määrin kiinnostuneita positiivisesta pedagogiikasta. Tämä saattaa johtua siitä, että pedagogiikasta kiinnostuneet ovat innokkaampia ilmaisemaan mielipiteensä, sillä he lähtökohtaisesti pitävät aiheesta sekä haluavat esimerkiksi edistää positiivisen pedagogiikan asemaa. Näin he ovat kokeneet ehkä vastaamisen tärkeämmäksi kuin positiiviseen pedagogiikkaan skeptisesti suhtautuneet. Vastaamista ei välttämättä koeta motivoivaksi, mikäli aihe ei kiinnosta itseä. Myös vastaamatta jättämistä voi selittää se, ettei uskalleta tuoda vahvaa mielipidettä esille, sillä se saattaisi poiketa valtavirrasta. Vaikka alun perin mainitsin, että omien opiskelutovereideni suhtautuminen on ollut negatiivista tai kyseenalaistava positiivista pedagogiikkaa kohtaan, tutkimustulokseni todistavat toista. Tutkimustulokseni olisivat olleet hyvin todennäköisesti erilaiset, mikäli aiheeseen epäilevästi suhtautuvien vastauksia olisi ollut enemmän.

Eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkittava tietää osallistuvansa tutkimukseen ja tekee sen vapaaehtoisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 5.4.4). Ketään vastaajaa ei velvoitettu vastaamaan, vaan se oli vapaaehtoista. Vastaajat osallistuivat ilman ulkoista palkintoa, jolla usein houkutellaan vastaajia. Kyselyn alussa olevalla tekstillä esittelin tutkimuksen tarkoituksen, mihin sillä pyritään ja kuinka lomakkeeseen tulisi vastata. Kaikki vastaukset ovat anonymoituja, eikä ketään vastaajaa voida tunnistaa vastauksesta. Tämän tein selväksi myös vastaajille. Vapaaehtoisuutta pyrin lisäämään Likertin asteikkoosiin kohtiin ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehdolla. Hirsjärvi työryhmineen (2007, s.198) ohjeistavat, että kyselylomakkeessa tulisi olla tällainen mahdollisuus, jotta vastaajaa ei pakoteta omaamaan mielipidettä. Kyselyn lopussa oli myös vapaan sanan kohta, jossa vastaaja sai esimerkiksi antaa palautetta tai sanoa jotain, mitä ei vielä ollut sanonut. Palautetta tuli 11 vastauksen mukana, jossa yleensä vastaaja toivotti tsemppiä tutkimusprosessiin. Neljä vastaajaa kommentoi kyselyn olleen selkeä. Yksi vastaajista ilmaisi, että suljettujen kysymysten omaa vastausta täydentävät ja vapaaehtoiset tekstikentät olisivat voineet olla laajempia.

Jälkeenpäin olen myös miettinyt, millaisia vastauksia ja tuloksia eri aineistonkeruumenetelmillä olisin voinut saada. Voi olla, että olisin ehkä haastattelun avulla päässyt ymmärtämään opiskelijoiden näkemyksiä syvällisemmin. Haastattelutilanteessa minulla olisi ollut mahdollisuus kysyä täydentäviä jatkokysymyksiä. Lisäksi olisin voinut haastatteluja tekemällä paremmin saada heterogeenisemmän vastaajajoukon ja esimerkiksi valita tietoisesti positiiviseen pedagogiikkaan hyvin kriittisesti tai negatiivisesti suhtautuvia. Näin olisin saanut heidän äänensä paremmin kuuluviin. Kriittisempien äänien kuuluminen voisi parhaillaan edistää positiivisen pedagogiikan kehittymistä.

Valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on saanut kritiikkiä sen pinnallisuudesta sekä haasteistaan, joihin moni uusi tutkija kompastuu (Salo, 2015, s. 166). Pyrin kuitenkin analyysissäni välttämään nämä sudenkuopat parhaani mukaan. Esimerkiksi yritin avata oman analyysini mahdollisimman näkyväksi analyysiä kuvaavien taulukoiden avulla sekä osoittamaan, että tulkintani ovat aineiston kanssa yhteneväiset (ks. liite 2). Aineistokatkelmien avulla yritin tukea tulkintojani. Valitsin katkelmiksi aineistoani mahdollisimman hyvin kuvaavia katkelmia sekä yritin saada mahdollisimman monen eri vastaajan vastauksia esille, jotta lukija saa mahdollisimman kattavan kuvan aineistostani. En myöskään jättänyt analyysiä katkelmien varaan, vaan katkelmat toimivat vain analyysiäni havainnollistavina tukina. Pyrin tukemaan vastauksia myös

aiempien tutkimusten tiedon avulla. Tavoittelin mahdollisimman objektiivista analyysiä ja yritin unohtaa omat ennakkoluuloni.

Pysähdyn hetkeksi pohtimaan tutkimukseni objektiivisuutta. Vaikka kuinka pyrin objektiiviseen tutkimukseen, on sitä mahdotonta saavuttaa. Arvomme ja ennakko-oletuksemme vaikuttavat väistämättä tapaamme käsittää asioita ja tässä kontekstissa tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym., 2007, s. 161; Kiviniemi, 2018, luku ”Laadullinen tutkimus prosessina”). Tutkimusteksti on tässäkin laadullisessa tutkimuksessa omaa tulkintaani (Hirsjärvi ym., 2007, s. 293). Tutkijana minun on mahdotonta saavuttaa objektiivisiä valintoja ja havaintoja, sillä tutkijana valitsen itse käsitteet, tutkimusasetelman sekä -menetelmän, joilla on vaikutusta lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.2). Tässäkin tutkimuksessa näkökulmat ja tulokset voisivat olla hyvin erilaiset, jos joku toinen tutkija olisi suorittanut tutkimukseni. Lähdin alun perin tutkimaan tätä aihetta oman kiinnostuneisuuteni myötä, joten väistämättä myönteinen ja kiinnostunut asenteeni positiiviseen pedagogiikkaan vaikuttaa tulkintaani jossain määrin. Pyrin kuitenkin tarkastelemaan kriittisesti omia näkemyksiäni positiiviseen pedagogiikkaan liittyen koko tutkimusprosessin ajan. Koen saaneeni tämän tutkimusprosessin myötä runsaasti syitä suhtautua positiiviseen pedagogiikkaan yhä kyseenalaistavammin.

Kokonaisuudessaan tavoittelin luotettavuuden lisäämistä pyrkimällä siihen, että kerron mahdollisimman tarkasti ja avoimesti lukijalle, mitä valintoja olen tehnyt ja miten olen päätenyt näihin valintoihin. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 164) mukaan luotettava tutkimus edellyttää, että lukijalle avataan riittävästi tutkimusprosessia. Koin riittäväksi sen, että kerron kaiken mahdollisen omasta työskentelystäni, myös siihen liittyneistä tunteista ja taustaoletuksista. Pyrin myös takaamaan luotettavuutta varaamalla tutkimukselleni runsaasti aikaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.4). Itselläni ei ollut ajallista tavoitetta tai painetta tutkimuksen valmistumiselle. Suhtauduin tutkimuksen tekoon reippaalla asenteella, jolloin se valmistui mukavalla tahdilla. Tutkimukseni valmistumista vauhditti se, että tein tämän tutkielman kandidaatintutkielmani pohjalta. Teoriatausta oli siis vielä tuoreessa muistissa ja vahvalla pohjalla.

Tässä tutkielmassa käyttämäni lähteet painottuivat suomenkieliseen tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Näiden tutkimusten ja kirjallisten teoksien toteuttajat ovat positiivisen pedagogiikan uranuurtajia eli heidän suhtautumisensa positiiviseen pedagogiikkaan on myönteinen. Tämä voi vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen. Yhtenä syynä tälle suomalaisen kirjallisuuden painottumisella on se, että positiivinen pedagogiikka on nuori suun-

taus, josta on vähän tutkimustietoa. Nämä teokset ja kirjoittajat toistuvat monissa positiivisen pedagogiikan lähteissä. Nämä kirjoittajat ovat kuitenkin nojanneet töissään positiivisen psykologian ja pedagogiikan oppi-isien töihin, joita olen myös itse tässä tutkielmassa vahvasti hyödyntänyt. Olen pyrkinyt käyttämään ensisijaisia lähteitä aina sen ollessa mahdollista. Suomalainen tutkimustieto ja kirjallisuus sijoittuu suomalaisen koulun kontekstiin, joka on myös tämän tutkielman tulokulma: positiivinen pedagogiikka suomalaisessa kontekstissa suomalaisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden silmin. Myös omilla kielitaidon haasteillani oli vaikutusta suomalaisen kirjallisuuden suosimiseen.

Eettisyyden näkökulmasta ansioikseni voidaan ainakin lukea se, että en painostanut ketään vastaamaan kyselyyni. Tämän lisäksi aineistosta ei ole pääteltävissä vastaajan henkilöllisyyttä. Säilytin aineistoni ainoastaan koneellani, jonne vain minulla oli pääsy. En luovuttanut aineistoa ulkopuolisille. En esimerkiksi tulostanut vastauksia paperiversioiksi. Poistin aineistot heti tietokoneeltani, kun en enää tarvinnut niitä. Toimin koko tutkimuksen ajan rehellisesti sekä pidin huolta yleisestä tarkkuudesta sekä huolellisuudesta. Huomioin muiden tutkijoiden työn asianmukaisesti esimerkiksi viitatessani. Pidin tieteellisen tutkimuksen eettiset vaatimukset koko tutkimusprosessin ajan mielessäni sekä toiminnassani mukana, sillä ne ovat hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimuksen tekemisen kulmakiviä (TENK, 2012, s. 6).

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Helsingin yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta. Minua kiinnosti kuulla, millaisia ajatuksia, oletuksia, kokemuksia ja asenteita opiskelijoilla herää positiivisesta pedagogiikasta. Ennakko-oletuksenani oli, että tämä uusi pedagoginen suuntaus ei herättäisi opiskelijoissa yhtä suurta intoa kuin itsessäni. Aiempien opiskelukavereiden kanssa käymien keskustelujen myötä olen huomannut, että monikaan heistä ei ole kiinnostunut positiivisesta pedagogiikasta. Lähdin tekemään tätä tutkimusta omasta kiinnostuneisuudestani käsin, sillä olen itse kokenut positiivisen pedagogiikan omaan käyttöteoriaani sopivaksi. Positiivista pedagogiikkaa ei opintojeni osalta ole esitelty kuin yhden oppitunnin verran, mutta olin tutustunut aiheeseen internetin kautta. Otin aiheesta lisää selvää ja innostuin siitä. Tutkin kandidaatintutkielmassa positiivista pedagogiikkaa alakoululaisen itsetunnon tukemisen näkökulmasta. Sain hieman kyseenalaistavia kommentteja aiheestani esitellessäni sitä opiskelutovereilleni. He esimerkiksi pohtivat, mitä on positiivinen pedagogiikka ja voidaanko hyvän huomioimisella oikeasti vaikuttaa koulunkäynnin haasteisiin myönteisesti. Luulin olevani yksin positiivisen pedagogiikan kannattaja, mutta tämä tutkimus osoittaa, että positiivinen pedagogiikka kiinnostaa ja saa kannatusta myös muilta luokanopettajaopiskelijoilta. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset positiivisesta pedagogiikasta olivat suurimmaksi osaksi myönteisiä. Suuntaukseen osattiin suhtautua myös kriittisesti. Sukupuolten väliltä ei löytynyt merkittäviä eroja. Miespuolisia vastaajia yhdisti haasteisiin tarttumisen korostaminen. Opiskelijoiden näkemykset olivat melko hyvin linjassa tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Opiskelijat olivat selkeästi tietoisia vahvuuskasvatuksesta osana positiivista pedagogiikkaa. Vaikutti oikeastaan siltä, että vahvuuskasvatusta pidetään synonyyminä positiiviselle pedagogiikalle. Opiskelijoiden vastauksista ei ilmennyt samanlaista kokonaisvaltaista näkemystä positiivisen pedagogiikan menetelmistä kuin esimerkiksi Kumpulaisen työryhmällä (2014a, vrt. kuvio 1). Esimerkiksi opiskelijoiden näkemyksistä jäi uupumaan positiivisen pedagogiikan yksi pääperiaate: osallisuus (Kumpulainen ym., 2014a). Osallisuus tarkoittaa Kumpulaisen työryhmineen mielestä sitä, että lapsi on osallisena häntä koskevissa asioissa ja opetuksen lähtökohtana tulisi olla lapsen toimijuus, osallisuus ja hänen oma kokemusmaailmansa (Kumpulainen ym., 2014a; 2014b, s. 225). Opiskelijoiden vastauksissa ei ollut mainintoja osallisuudesta tai aktiivisesta toimijuudesta juuri-

kaan. Sen sijaan vastauksissa kuvailtiin pedagogiikan tähtäävän lapsen ”muokkaamiseen”. Lapsen ajateltiin olevan pikemminkin kasvatuksen kohteena, ei niinkään aktiivisena toimijana. Uskon, että tämä suppeampi näkemys positiivisen pedagogiikan sisällöistä kertoo siitä, miten positiivisen pedagogiikan sana on levinnyt opiskelijoiden tietoisuuteen. Näen kirjallisuuden yhtenä avaintekijänä tietoisuuden kasvuun. Kirjallisuuden osalta etenkin Uusitalo-Malmivaaran sekä Vuorisen *Huomaa hyvä!* -kirjallisuus tuntuu olevan opiskelijoille tuttua. Muutama opiskelija nimeää kirjasarjan vastauksissaan ja mainitsee Huomaa hyvä! -toimintakortit. Vastauksista on havaittavissa samankaltaista kielenkäyttöä, kuin kirjasarjassa. Vuotta myöhemmin (2017) Eliisa Leskisenoja kirjoitti PERMA-hyvinvointiteoriaan perustuvan kirjan *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Esimerkiksi tämä kirja ei vastausten perusteella ole kantautunut opiskelijoiden käsiin samalla tavalla, kuin Huomaa hyvä! -kirjat ja materiaalit.

Tutkimusprosessini loppumetreillä huomasin, että opiskelijoiden vastauksista jäi myös uupumaan positiivisen pedagogiikan tavoitteellisuus onnellisuuden lisäämiseen. Vastauksia analysoidessani olen jopa itse unohtanut positiivisen pedagogiikan onnellisuuteen tähtäävän tavoitteen ja keskittynyt vain ajattelemaan positiivista pedagogiikkaa ja hyvinvointia. Tutkiessani asiaa tarkemmin huomaan, ettei yhdessäkään opiskelijan vastauksessa mainita sanaa *onnellisuus*. Onnellisuuteen pyrkiminen on kuitenkin positiivisen pedagogiikan ydintavoite (Seligman ym., 2009, s. 293–295, Sandberg & Vuorinen, 2015, s. 12). Mikä tätä selittäisi? Yksi tulkinta voisi olla se, että onnellisuus nähdään hyvinvoinnin sivutuotteena tai synonyyminä. Esimerkiksi Seligman itse näki onnellisuuden PERMA-hyvinvointiteoriaansa päämääränä aiemmin, mutta nykyään onnellisuus on vain yksi teorian osatekijä, sisältyen myönteisten tunteiden elementtiin (Seligman, 2011, s. 16). Itsekin miellän onnellisuuden sisältyvän hyvinvoinnin käsitteeseen. Pohdin myöhemmin tässä luvussa, kenen tehtävänä on opettaa hyvinvointitaitoja. Jos pohtisimme, kenen tehtävänä on opettaa onnellisuutta, voisi kysymys särähtää monen korvaan. Voiko onnellisuutta opettaa? Itselleni onnellisuuden opettaminen kuulostaa hieman epätoivoiselta sekä luonnottomalta. Ei kenestäkään voi muokata onnellista. Siksi hyvinvointitaidoista puhuminen voi tuntua luonnollisemmalta. Voimme opetella keinoja, joiden avulla voimme voida paremmin. Mutta onnellisuudesta puhuttaessa, mieltyy se mielessäni pikemminkin tunteeksi ja tunteen opettelu kuulostaa keinotekoiselta. Voimme toki harjoitella, miten ilmaista surun tunnetta, mutta emmehän me opettele olemaan surullisia. Näiden seikkojen takia opiskelijatkin ovat voineet tietoisesti tai tiedostamatta valita puhuvansa hyvinvointia edistävästä asiasta onnellisuuden sijaan.

Tämän tutkimuksen pohjalta jäin miettimään, onko positiivinen pedagogiikka tosiaan vain vanhaa ja tuttua pedagogiikkaa uudelleen nimettynä uusien ”kansien” välissä, kuten opiskelijatkin vastauksissaan nostivat esille. Onko haluttu tehdä myyvä uusi brändi vai mistä näiden ”kansien” tekeminen on lähtenyt? Miksei tätä olla aiemmin toteutettu? Löytyykö tähän kysymykseen absoluuttista oikeaa vastausta? Positiivisen psykologian ja pedagogiikan oppi-isät Seligman ja Csíkszentmihályi itse näkevät, ettei positiivinen psykologia ole puhtaasti uusi ilmiö. Toisin sanoen, positiivisen pedagogiikan juuret eivät siis ole kaikesta irrallisia ja uusia, vaan juuret ovat kietoutuneet aiempiin psykologisiin suuntauksiin. (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 8.) Ehkä positiivinen pedagogiikkakaan ei siis ole puhtaasti uusi ilmiö. Myöskään psyykkinen pahoinvointi ei ole uusi ilmiö. Psyykkinen pahoinvointi lasten ja nuorten keskuudessa on lisääntynyt ja korostunut, jolloin lääkkeeksi ajateltua hyvinvointikasvatustakin tarvitaan lisää ja korostetummin. Siksi näen, että positiiviselle pedagogiikalle on ollut tarvetta ja tarve on vahvistanut positiivisen pedagogiikan asemaa itsenäisenä suuntauksena. Samalla tavalla kuten positiiviselle psykologiallekin kävi: sairauksiin ja ongelmiin keskittymisen vastapainoksi haluttiin lähteä korostamaan ihmiselämän myönteisiä osa-alueita (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000, s. 6).

Hyvinvoinnin tavoitteellinen lisääminen on siis hyvin ajankohtaista. Hyvät arvosanat ja koulumenestys eivät tarkoita, että oppilaalla olisi hyvä olla psyykkisesti. (Tuominen-Soini, 2014, s. 243.) Kiusaaminen, syrjäytyminen, koulusta aiheutuva stressi sekä kouluviihymättömyys ovat aina ajankohtaisia haasteita (Ahtola, 2016, s. 16). Siispä aikuisen on tärkeää pysähtyä kysymään ja kuuntelemaan, mitä lapselle oikeasti kuuluu sekä tavoitteellisesti toteuttaa hyvinvointikasvatusta. Kouluun tarvitaan lisää työkaluja, joilla hyvinvointityötä ja oppilaiden minuuden kasvua pystyttäisiin tukemaan (Ahtola, 2016, s. 16). Näitä työkaluja juuri positiivisella pedagogiikalla on tarjota. Psyykkisten sairauksien lisääntyminen tarkoittaa myös sitä, että opettajien on osattava käsitellä ja huomioida opetuksessaan psykososiaalisia haasteita, jotka tulevat oppilaiden mukana luokkahuoneeseen. Tämän seurauksena koulutuksen tulisi antaa opettajille tietoa siitä, mitä tarkoittaa sekä oman että oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen. (White & Kern, 2018, s. 11.)

Lasten hyvinvointi on tärkein syy, miksi positiivista pedagogiikkaa tulisi käyttää enemmän suomalaisissa kouluissa. Mutta voidaanko hyödyntää sellaista pedagogiikkaa, jonka toimivuudesta ei ole paljoa tieteellistä näyttöä? Avola ja Pentikäinen (2019, s. 41) huomauttavat kirjassaan, että positiivisen pedagogiikan keinot voivat olla jopa haitallisia,

mikäli niitä käytävällä ei ole tarpeeksi koulutusta asiasta. Mitä ovat nämä haitalliset keinot tai haitalliset vaikutukset? Vaikka positiivisen pedagogiikan tarkoitusperät ovat hyvät, mihin suuntauksen nimikin viittaa, ei kuitenkaan voida tuudittautua ainoastaan myönteisiin mielikuviin. Tämä huolenaihe nousi myös opiskelijoiden vastauksista. Luokanopettajaopiskelijat näkevät positiivisen pedagogiikan hyödyllisenä, mutta aihe tarvitsee ympärilleen vielä lisää tieteellistä tukea sekä opettajat koulutusta toteuttaakseen positiivista pedagogiikkaa oikein. Kouluttamisen tärkeys kuuluu myös tutkijoiden äänissä (Norrish, 2015; Leskisenoja, 2017, s. 181; Avola & Pentikäinen, 2019, s. 41).

Positiivinen pedagogiikka on siis tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mielestä tarpeellinen suuntaus. Hyvinvointia tulee edistää sekä opettaa koulussa. Mutta kenen tehtäväksi hyvinvointitaitojen opetus jää? Tätä pohtivat myös Avola ja Pentikäinen (2019, s. 16). Onko hyvinvointitaitojen opetus kodin vai koulun tehtävä? Kodin nähdään kuitenkin vastaavan oppilaiden ensisijaisesta kasvatuksesta (POPS, 2014, s. 35). Pitäisikö koulun lisäksi kodin osallistua positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen tai jopa ottaa siitä päävastuu? Toisaalta, jos positiivinen pedagogiikka ei vastaa vanhempien harjoittamaa kasvatusideologiaa, voidaanko kotia edellyttää harjoittamaan sitä edes pienissä määrin? Hyvinvointitaitojen opettamisen vastuuseen liittyvien näkemysten tutkiminen voisi olla kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Muutamassa vastauksessa vilahti ajatus siitä, että positiivinen pedagogiikka voisi edistää opettajankin hyvinvointia. Leskisenojan (2017, s. 23, 29) mukaan positiivinen pedagogiikka edistää myös opettajan jaksamista ja viihtymistä koulussa. Opettajien jaksaminen on ollut vaakalaudalla, eikä sitä ole helpottanut vaativa koronakevät etäopetuksiin ja epävarmuuksiin. Kuten tämänkin tutkimuksen vastauksista ilmeni, esimerkiksi oppilaantuntemus voi viedä opettajalta kiireen keskellä voimavaroja. Opettaja, joka ei itse voi hyvin, ei välttämättä pysty tekemään hyvää työtä. Opettajien pitää asettaa oma hyvinvointinsa kaiken edelle, sillä hyvinvointi on kaiken työnteon lähtökohta. Sama pätee positiivisessa pedagogiikassa: elä kuten opetat. (Morris, 2009, s. 109; Norrish, 2013, s. 150.) Vaikka positiivinen pedagogiikka voisi auttaa jaksamisen kanssa kamppailevaa opettajaa, ei se välttämättä toimi jokaisen kohdalla. Allekirjoitan muutaman opiskelijan näkemyksen, että pakotettuna positiivinen pedagogiikka ei edistä kenenkään hyvinvointia. Isopahkala (2019) tutki gradussaan opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä alakoulussa. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat kokivat, että positiivinen pedagogiikka vaatii aitoutta onnistuakseen. Samaa mieltä ovat esimerkiksi Leskisenoja (2017, s. 188–191) sekä Avola ja Pentikäinen (2019, s. 20, 33). Isopahkalan haastattelemat opettajat myös tunnustavat, että positiivinen pedagogiikka ei ole kaikkien

juttu. Siihen vaikuttavat esimerkiksi oma elämäntilanne, luonne sekä tapa katsoa maailmaa. Vanhoista totutuista tavoista voi olla myös vaikea luopua, etenkin jos jo sana positiivinen herättää ärsytystä. (Isopahkala, 2019, s. 65, 86.) Positiivinen pedagogiikka ei siis lupauksistaan huolimatta välttämättä tuo käyttäjälleen hyvinvointia. Jotain opettajien hyvinvoinnin parantamiseksi on kuitenkin tehtävä. Tämä voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, eli kartoittaa sitä, miten positiivinen pedagogiikka edistää opettajien hyvinvointia tai miten opettajien hyvinvointia voitaisiin ylipäänsä edistää.

Tutkimukseni keskittyi kuuntelemaan maisterivaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä. Tutkimukseeni valikoitui vain Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi mielestäni liittyä luokanopettajaopiskelijoihin, yliopistojen tarjoamaan opetukseen ja niiden välisiin eroihin. Yliopistoilla on itsehallinto, mikä tekee jokaisesta yliopistosta uniikin. Yliopistoissa on eroavaisuuksia esimerkiksi opintotarjontojensa suhteen. Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia vastauksia kyselyni olisi kerännyt esimerkiksi Tampereen tai Rovaniemen luokanopettajaopiskelijoilta. Järjestetäänkö jossain toisessa yliopistossa luokanopettajaopiskelijoille enemmän opetusta hyvinvointitaitojen tai erityisesti positiivisen pedagogiikan sisäistämiseksi? Koe taanko hyvinvointia ja vahvuuksia lisäävä pedagogiikka yhtä tarpeelliseksi myös pääkaupunkiseudun ulkopuolella? Onko positiivinen pedagogiikka rantautunut myös muualle Suomeen? Keskityttäessä nimenomaisesti opiskelijoiden näkemyksiin, saisimme myös lisää tietoa opettajakoulutuksen sisällöistä, eroavaisuuksista ja näin ollen erilaisten lähtökohtien vaikutuksesta opettajauraan.

Viimeinen pohtimani jatkotutkimuksen mahdollisuus liittyy positiivista pedagogiikkaa vastustavien mielipiteiden ymmärtämisen lisäämiseen. Tässä tutkimuksessa näkemykset olivat suurimmaksi osaksi hyvin myönteisiä. Nyt kysymys kuuluukin, olisiko positiiviseen pedagogiikkaan aika kohdistaa voimakkaampaa kriittistä ajattelua ja palautetta? Jatkossa voitaisiin myös tutkia selkeästi negatiivisia ja kriittisiä näkemyksiä positiiviseen pedagogiikkaan liittyen. *Opettaja*-lehdessä on tänä vuonna jo muutamaan otteeseen Lukijan mielipide -osastolla ollut positiiviseen pedagogiikkaan kriittisesti suhtautuvia ja vastustavia tekstejä. Esimerkiksi Jani Rantanen pohti kirjoituksessaan, voiko ja kannattaako onnellisuutta ja hyvinvointia opettaa. Rantasen (2020) mukaan positiiviseen pedagogiikkaan tulisi suhtautua kriittisesti sen persoonaa muokkaavan luonteensa sekä arvolutuneisuuden takia. Jos tutkimukseeni olisi osallistunut enemmän kriittisesti suhtautuvia, olisivat tulokset olleet varmasti erilaiset. Olisimme saaneet enemmän tietoa näistä tärkeistä näkökulmista, joita Rantanenkin ilmaisee mielipidekirjoituksessaan.

Tämä tutkimus toimi keskustelunavauksena luokanopettajaopiskelijoiden näkemystä tutkivalle tutkimusnäkökulmalle. Tutkimus antoi lisää tietoa positiivisen pedagogiikan tilanteesta sekä siihen kohdistuvista ajatuksista. Tulokulmani toi tulevien opettajien, nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden ääniä kuuluviin. Suuntauksen ymmärtämiseksi sekä hyödyntämiseksi kaivataan lisää koulutusta niin opiskelijoiden kuin alan tutkijoidenkin suunnalta. Positiivista pedagogiikkaa on tutkittava, sovellettava ja käytettävä vastuullisesti, koska on myös mahdollista, että sen käyttö on tehotonta tai aiheuttaa haittaa (White & Kern, 2018, s. 1). Kaikki tutkimus on siis tervetullutta ja tarpeellista positiiviselle pedagogiikalle.

Lähteet

Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (12–20). Jyväskylä: PS-kustannus.

Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointipetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.

Biswas-Diener, R., Kashdan, T. & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (2), 106–118.

Boniwell, I., Osin, E.N. & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 85–98.

Cantell, H. (2017). Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (225–251). (Kasvatusalan tutkimuksia; nro 75). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Carter, P.J., Hore, B., McGarrigle, L., Edwards, M., Doeg, G., Oakes, O., Champion, A., Carey, G., Vickers, K., & Parkinson, J.A. (2018). Happy thoughts: Enhancing well-being in the classroom with a positive events diary. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 110–121. Viitattu: 1.2.2018. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1245770>

Csikszentmihályi, M., & Hellsten, R. (2005). *Flow: Elämän virta: Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (e-kirja). Tampere: Vastapaino.

Espoon kaupunki. (2014). *Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma Luvut 1–12*. Haettu 20.1.2021. Saatavilla: <https://www.espoo.fi/download/no-name/%7BF8E39C4C-80F8-4316-808F-F6CCB929440D%7D/132859>

Heikkinen, J. (2019). *”Lapsen luonnekin on vahvuus”: luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia luonteenvahvuuksista ja niiden roolista peruskouluopetuksessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13., osin uudistettu painos). Helsinki: Tammi.

Holmström, L. & Korkka, D. (2019). *DIGI HALTUUN! Luokanopettajaopiskelijoiden asenne tieto- ja viestintäteknologiasta sekä digitaalinen kompetenssi*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.

Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V., & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19 (3), 311–323. Viitattu 1.5.2020. doi:10.1080/13632752.2014.883789.

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (264–280). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyvärinen, Matti. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (e-kirja). Tampere: Vastapaino. Viitattu 6.5.2020. Saatavilla: <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/978-951-768-309-8>.

Häkkänen, M. (2019). *Kuudesluokkalaisten oppilaiden luonteenvahvuuksien selvittäminen Tämä Elämä -hankkeessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Isopahkala, H. (2019). ”Mä oon päässy jotenki hirveen lähelle tällä toimintatavalla” Opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Järvistö, J. & Klinga, A. (2019). *Positiivinen pedagogiikka alakoulussa Luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen ja Huomaa hyvä! – materiaalin käyttö opettajien kertomana*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Uusin painos (2017). Porvoo: WSOY.

Keyes, C. L. (2005.) Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539–548.

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: E. Aarnos & R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu painos.)* (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 8.5.2020. Saatavilla: <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/978-952-451-825-3>.

Korppi-Tommola, S. (2018). *Positiivinen kasvatus, luonteenvahvuudet ja Positiivinen CV yhdeksäsluokkalaisten näkökulmasta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Krause, C. M. & Sajaniemi, N. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa: Jaakkola, T., Krause, C. M., Kujala, T., Nyyssölä, K., Sajaniemi, N., & Silvén, M. (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma: tilannekatsaus*

tammikuu 2012 (8–21). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.2.2020 Saatavilla: www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF

Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86–105. Viitattu 1.4.2020. Saatavilla: <https://langleygroupinstitute.com/wp-content/uploads/Old-wine-in-new-bottles-Kristjansson.pdf>

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014a). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*, (224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.¹

Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2014b). Building on the positive in children's lives: a coparticipatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229. Viitattu 11.11.2020. Saatavilla: DOI: 10.1080/03004430.2013.778253²

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046. Viitattu 13.11.2020. Saatavilla: doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046

Lehto, J. (2014). Mindfulness – tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (85–112). Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. Viitattu 1.2.2020. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lipponen, K. (2014). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) 2. painos, *Positiivisen psykologian voima* (s.200–242). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology* (2. painos). New York; Oxford: Oxford University Press.

¹ Käytän molemmista vuoden 2014 Kumpulaisen työryhmistä lyhennettä *Kumpulainen ym.* ensimmäisen viittaus kerran jälkeen. Siksi käytän Kumpulaisen ja hänen kanssakirjoittajien kahdesta teoksesta tekstin siällä viitteitä *2014a* ja *2014b*, jotta on erotettavissa, kumpaan teokseen olen viitannut.

MLL, Mannerheimin lastensuojeluliitto. (24.5.2017). *Mannerheimin Lastensuojeluliiton lausunto eduskunnan sosiaali- ja terveystieteiden valiokunnalle*. Viitattu 19.11.2020. Saatavilla: <https://www.mll.fi/kannanotot-ja-lausunnot/hyvinvoinnin-ja-terveyden-perusta-rakentuu-lapsuudessa/>.

Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants* (e-kirja). London; New York: Continuum. Viitattu 2.2.2020. Saatavilla: <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=743001>

Munter, I., Kytälä, M. & Kanerva, K. (2016). Työmuisti ja työskentelytaidot – Kuinka yhdenmukaisia ovat työmuistitestien tulokset ja opettajien havaintoihin perustuvat arviot?. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26(4), 22–34. Viitattu 3.2.2018. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/2017/01/04/tyomuisti-ja-tyoskentelytaidot-kuinka-yhdenmukaisia-ovat-tyomuistitestien-tulokset-ja-opettajan-havaintoihin-perustuvat-arviot/>

Murray, A. S., Seligman, M. E. & White, M. A. (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht: Springer

Napoli, M., Krech, P & Holley, L. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. Viitattu 2.2.2018. doi:10.5502/ijw.v3i2.2

Norrish, J.M. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar school journey*. United Kingdom: Oxford University Press. Viitattu 13.2.2020. Saatavilla: <https://www-oxfordscholarship-com.libproxy.helsinki.fi/view/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001/acprof-9780198702580>

OAJ, Opetusalan Ammattijärjestö. (2019). Työhyvinvointi -verkkosivu. Viitattu 6.5.2020. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/>

Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.

Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (113–135). Jyväskylä: PS-kustannus.

Park, N., Peterson, C. & Seligman. (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 23, 603–619. Viitattu 30.1.2020. Saatavilla: <http://www.viacharacter.org/blog/wp-content/uploads/2013/12/Character-strengths-well-being-Park-Peterson-Seligman-2004.pdf>

Pellava, S. (2019). *"Nyt mä ajattelen enemmän niin, et mä opetan niitä elämään" – Hyvinvointi ja sen opettaminen alakoulussa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: New York: American Psychological Association; Oxford University Press. Viitattu 30.1.2020. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/reader.action?docID=279797&query=>

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkosivut. Viitattu 1.2.2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rantanen, J. (17.6.2020). Lukijan mielipide: Positiivinen pedagogiikka ei ole viaton ilmiö. *Opettaja-lehti*, digitaalinen versio. Viitattu 12.10.2020. Saatavilla: <https://www.opettaja.fi/tata-mielta/lukijan-mielipide-positiivinen-pedagogiikka-ei-ole-viaton-ilmio/>.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: A. Aaltonen & R. Högbäck, *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (166–190). Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto. Viitattu 3.3.2020. Saatavilla: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sandberg, E. & Vuorinen, K. (2015). Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD-liiton jäsenlehti* 26(1), 12–14. Viitattu 1.2.2020. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155103/adhd1_2015kevyt.pdf?sequence=1

Sandberg, E. (2012). *ADHD-lapsen sisarusten asema perheessä: Vanhempien ja sisarusten haastattelututkimus*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet* (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 16.3.2020. Saatavilla: <https://www-elibrary-com.libproxy.helsinki.fi/book/978-952-451-809-3>

Seligman, M.E.P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist* 55(1), 5–14.

Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for deep fulfillment*. London: Nicholas Brealey.

Seligman, M., Erns, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35, 293–311.

Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Seppälä, E. (2019). *Minkälainen on miesopettaja? Miesopettajien näkemyksiä miesopettajuudesta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. Viitattu 12.5.2020. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201912183301.pdf>

Shoshani, A. & Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Frontiers in Psychology* (8). Viitattu 8.11.2020. Saatavilla: doi: 10.3389/fpsyg.2017.01866

Sotkanet. (3.9.2019). *Erikoissairaanhoidon avohoitokäynnit, lastenpsykiatria 0–12-vuotiaista*. Viitattu 20.2.2020. Saatavilla: <https://sotkanet.fi/sotkanet/fi/taulukko?indicator=s3YOiDcEAA==®ion=s7YssM7SM4y3BAA=&year=sy6rsC7S0zUEAA==&gender=t>

Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Viitattu 13.10.2020. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

THL, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (11.10.2019). *Terveiden ja Nuorten masennusoireilu ja masennustilat*. Viitattu 20.2.2020. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/nuorten-masennusoireilu-ja-masennustilat>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Viitattu 30.3.2020.

Tuominen-Soini, H. (2014). Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) 2. painos, *Positiivisen psykologian voima* (243–263). Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (63–84). Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014b). Positiivinen psykologia – mitä se on?. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) 2. painos, *Positiivisen psykologian voima* (18–29). Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa: H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät* (e-kirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 1.3.2020. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vuorinen, K. (2021). Henkilökohtaiset verkkosivut www.kaisavuorinen.com/huomaa-hyva/. Viitattu 13.1.2021.

Vuorinen, K. Erikivi, A & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57. Viitattu 5.2.2020. Saatavilla: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12423>

Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When “I care” is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102906. Viitattu 13.11.2020. Saatavilla: doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906

White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of WellBeing*, 6(1), 2. Viitattu 2.2.2018. Saatavilla: <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>.

White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for well-being and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1–17. Viitattu 11.11.2020. Saatavilla: [doi:10.5502/ijw.v8i1.588](https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588)

White M. A. & Waters, L. E. (2015). A case study of ‘The Good School:’ Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76. Viitattu 11.11.2020. Saatavilla: DOI: 10.1080/17439760.2014.920408

Yle, Yleisradio oy. (27.9.2018). "Aggressiivisiä kohtauksia, joissa särkyy tavaroita ja ihmisiäkin" – Ahdistuneiden lasten ja nuorten joukko kasvaa erikoissairaanhoidossa, vahingollista käytöstä voi ilmetä jo alle kouluikäisenä. Viitattu 20.2.2020. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10421447>

Yle, Yleisradio oy. (5.5.2019). "Itkin kokeessa, kun pelkäsin, etten osaa" – Yle selvitti, millaisissa lukioissa on uuvuttu eniten, testaa myös oma riskisi. Viitattu 20.2.2020. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10763591>

Liitteet

LIITE 1. Kyselylomake

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta

Moikka luokanopeopiskelija! Mitä ajatuksia *positiivinen pedagogiikka* herättää sinussa? Tutkin gradussani luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä positiivisesta pedagogiikasta ja pyytäisin sinua osallistumaan tutkimukseeni. Vastaaminen vie vain muutaman minuutin!

Vastaukset voivat olla myös listaus- tai ranskalaisten viivojen muodossa. Tärkeintä on, että vastaat omin sanoin ja kaiken, mitä mieleesi tulee: olen kiinnostunut juuri sinun näkemyksistäsi. Kaikki vastaukset käsitellään anonyymisti, joten yhdenkään vastaajan henkilöllisyyttä ei voida jäljittää. Vastauksesi on tärkeä, sillä vastauksista muodostuu tutkimusaineistoni ja aihe saa lisää tutkimusta.

Iso kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin.

Veera Takkavuori
veera.takkavuori@helsinki.fi

OPINTOVUOSIEN MÄÄRÄ

Monesko opintovuosi sinulla on meneillään?

SUKUPUOLI

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua vastata

POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Mitä mielestäsi on positiivinen pedagogiikka? Voit myös luetella, mitä sanasta "positiivinen pedagogiikka" tulee mieleen, miten sitä voisi harjoittaa käytännössä, millainen vaikutelma sanasta tulee jne.

POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN PLUSSAT

Mitä hyvää positiivisessa pedagogiikassa voisi mielestäsi olla?

POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN MIINUKSET

Mitä huonoa positiivisessa pedagogiikassa voisi mielestäsi olla?

POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN TUNNETTAVUUS

Kuinka tuttua positiivinen pedagogiikka on sinulle? 1= ei yhtään tuttu, 5=todella tuttu, 0=en osaa sanoa

1 2 3 4 5 0

Mitä kautta olet tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan, esimerkiksi opintojen, työn, oman kiinnostuneisuuden myötä?

SINÄ JA POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Kuinka todennäköisesti näet itsesi toteuttamassa positiivista pedagogiikkaa opettajana? Voit tarkentaa vastaustasi.

1=en näe itseäni toteuttamassa positiivista pedagogiikkaa, 5=näen itseni hyvin todennäköisesti, 0=en osaa sanoa

1 2 3 4 5 0

Miksi?

POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN TARPEELLISUUS

Onko positiiviselle pedagogiikalle tarvetta koulumaailmassa? Voit tarkentaa vastaustasi.

1= ei ole yhtään tarvetta, 5= paljon tarvetta, 0=en osaa sanoa

1 2 3 4 5 0

Miksi?

LOPUKSI

Sana on vapaa. Mitä muuta haluaisit sanoa? Voit myös antaa tutkimuksen tekijälle palautetta.

TIETOJEN LÄHETYS

Kiitos vaivannäöstäsi! :)

LIITE 2. Esimerkkejä aineiston luokittelusta

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka | Pääloukka |
|--|--|--------------------------------------|--|--|
| " [- -] se pyrkii tarttumaan jokaisen yksilöllisiin vahvuuksiin eikä kaikkien tarvitse näin istua samaan muottiin. | Yksilöllisiin vahvuuksiin keskittyminen. Hyväksyy erilaisuuden: kaikkien ei tarvitse olla samanlaisia. | Oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen | Yksilöllisyys | Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja tukeminen |
| "Uskon myös, että positiivisuudella on pitkäaikainen vaikutus oppilaan elämässä. Se voi luoda pohjan vahvalle itsetunnolle [- -]" | Positiivisuus pohjana vahvalle itsetunnolle | Itsetunto | Minuus | Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja tukeminen |
| "Myös jos ajatellaan, että positiivisuus tukee kokonaisvaltaista hyvinvointia ja minäkuvaa olisi tärkeä, että asiaan kiinnitettäisiin paljon huomiota myös kotona. Jos näin ei tapahdu niin koulun ja opettajan rajallinen aika voi jäädä irralliseksi." | Hyödyt vähäiset, jos kotona ei harjoiteta samaa pedagogiikkaa. | Kodin merkitys oppimiseen | Oppimisympäristöt | Koulunkäynnin ja oppimisen edistäjänä |
| "Positiivinen pedagogiikka auttaa luokan positiivisen ilmapiirin luomisessa, minkä uskon vaikuttavan oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta oppimistuloksiin ." | Auttaa luokan positiivisen ilmapiirin luomisessa. Positiivinen ilmapiiri vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyys vaikuttaa oppimistuloksiin. | Myönteinen ilmapiiri | Vaikutukset koulunkäyntiin | Koulunkäynnin ja oppimisen edistäjänä |
| "Tunnetaitojen käsitteleminen ja tunnekasvatus on mielestäni ihan super tärkeä." | Tunnetaitojen käsittely tärkeä. Tunnekasvatus tärkeä. | Tunne- ja vuorovaikutustaidot | Laaja-alainen osaaminen osana opetusta | Koulunkäynnin ja oppimisen edistäjänä |
| "Huonoa on mielestäni just se mahdollinen "hihulointi" eli että vietään positiivinen pedagogiikka ns liian pitkälle ja kaikki on vaan ihanaa ja ei välttämättä huomata vaikka oikeesti tuen tarvetta jne." | Huono puoli mahdollinen ylitiöpositiivisuus, jolloin ei huomioida haasteita tai avuntarvetta. | - | Ylitiöpositiivisuus | Haasteiden ja akateemisten taitojen sivuuttaminen |
| "Täytyy pitää silti huolta rajoista ja säännöistä eikä taipua liikaa sellaisen hyssyttelyn ja hymyilyn puoleen, mitä osa voisi ajatella olevan positiivista pedagogiikkaa." | Rajat ja säännöt eivät saa unohtua. Vaarana hyssyttely ja hymyn taakse kätkeytyminen. Ilmiön mahdollinen väärin ymmärtäminen. | - | Haasteiden ja sääntöjen sivuuttaminen | Haasteiden ja akateemisten taitojen sivuuttaminen |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| "Liika vahvuuksiin keskittyminen saattaa viedä liialti huomiota pois muilta osa-alueilta. Koska koulumaa-ilmassa vaaditaan tiettyjä taitoja, joiden hallitseminen mahdollistaa myös koulutussiirtymät, on tiettyjen taitojen hallitseminen keskeistä." | Liika vahvuuksiin keskittyminen voi haitata oppimistavoitteiden saavuttamista. Perustaitojen hallitseminen tärkeää tulevaisuuden kannalta. | - | Akateemisten taitojen opetteluun unohtaminen | Haasteiden ja akateemisten taitojen si-vuuttaminen |
| "Ymmärrän positiivisen pedagogiikan vahvuusperustaisena opetusena ja kasvatuksena." | Positiivinen pedagogiikka on vahvuusperustaista opetusta ja kasvatusta. | Positiivisen pedagogiikan ydin | Vahvuudet | Vahvuuskasvatus positiivisen pedagogiikan synonyminä |
| "Opetuksessa keskitytään myönteisten ja positiivisten kokemusten antamiseen [– –]" | Oppilaan onnistumiset huomioidaan. Palautteen anto hyvistä asioista. | Myönteisiin kokemuksiin ja onnistumisiin keskittyminen | Myönteiset kokemukset | Vahvuuskasvatus positiivisen pedagogiikan synonyminä |
| "[– –] aina kun pyritään kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sen tukemiseen ollaan oikeiden asioiden äärellä!" | Kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin pyrkiminen. Oikean asian äärellä | - | Hyvinvointiin tähtäävän arvopohjaan samaistuminen | Hyvinvoinnin edistäminen ja arvostaminen |
| "Positiivinen pedagogiikka on sitä kun keskitytään oppilaan hyvinvointiin [– –]" | Positiivinen pedagogiikka hyvinvointiin keskittymistä. | Oppilaan hyvinvointiin keskittyminen | Hyvinvoinnin edistäminen | Hyvinvoinnin edistäminen ja arvostaminen |
| "Lisäksi aika uusi pedagoginen suuntaus niin tutkimustietoa ei ole välttämättä tarpeeksi kattavasti." | Uudesta pedagogisesta suuntauksesta ei tarpeeksi tietoa. | Lisätutkimuksen tarve | Uuden suuntauksen haasteet | Tiedonpuute |